

TAMPEREEN YLIOPISTO

Saa näkyä – ja kuulua!

Lasten osallisuuden toteutuminen esiopetuksessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNUKKA KETTUNEN JA HANNA OUNINKORPI

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNUKKA KETTUNEN JA HANNA OUNINKORPI: Saa näkyä – ja kuulua! Lasten osallisuuden toteutuminen esiopetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa. Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita, siten tavoitteena on ollut erityisesti lasten näkemysten esiintuominen. Tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten osallisuuden ilmentymien sekä osallisuutta mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden esiintymistä lasten kerronnassa.

Tutkimuksen kysymyksen asettelua, aineiston hankintaa ja analyysia on ohjannut Harry Shierin (2001) teoreettinen osallisuuden polun tasomalli, jossa osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Shierin osallisuuden polku koostuu viidestä osallisuuden tasosta, joita ovat lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden huomioon ottaminen, lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin sekä vastuun jakaminen päätöksentekoprosessissa yhdessä aikuisten kanssa.

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen tarkastelun kohteena oli erään kunnan esiopetuksessa olevien lasten osallisuuden toteutuminen ja tutkimusyksikköinä kyseisen kunnan kaksi esiopetusyksikköä. Aineisto koostui sekä yksilöhaastatteluina toteutetuista lasten teemahaastatteluista ($n=22$) että kyselyistä ($n=50$), johon lapset vastasivat älylaitteella digitaalista Kahoot –sovellusta käyttäen. Aineiston analyysi toteutettiin tutkimuskysymyksestä riippuen pääosin teorialähtöisesti, haastatteluaineisto kvalitatiivisen ja kyselyaineisto kvantitatiivisen analyysin keinoin.

Tutkimuksen päätuloksina tuli esiin, että esiopetuksen aikuiset kuulevat ja auttavat lapsia. Lasten mielipiteillä ja ehdotuksilla on vaikutusta toimintaan silloin, kun niitä kysytään. Lasten ilmaisemisen tukemisen taso on vaihtelevaa, eivätkä lapset ole kovin tietoisia vaikuttamisestaan tai vaikutusmahdollisuuksistaan esiopetuksen toimintaan. Esiopetuspäivä on kaksijakoinen. Se muodostuu aikuisjohtoisesta esiopetusajasta sekä vapaamuotoisemmasta iltapäivätoiminnan ajasta. Aikuiset määrittävät suurelta osin esiopetuspäivän kulun ja sisällöt. Leikki on asia, josta lapset saavat itsenäisesti päättää. Lisäksi he saavat tehdä valintoja aikuisten tarjoamista vaihtoehtoista sekä päättää toiminnan yksityiskohdista.

Tämän tutkimuksen tekeminen vahvisti tutkijoiden ajatusta siitä, että lapsilta voi ja kannattaa kysyä monenlaisista asioista. Avoin suhtautuminen lapsilta tuleviin viesteihin lisää kasvattajan mahdollisuuksia tavoittaa niitä merkityksiä, joita lapset asioille antavat. Vaikka lapset vaikuttavat esiopetuksessa moniin siellä tapahtuviin asioihin, he eivät itse ole tietoisia omasta vaikuttamisestaan. Täten lapset tulisi tehdä tietoisemmiksi omasta vaikuttamisestaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan siihen toimintaan, johon osallistuvat. Lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa tulisi esiopetuksessa vahvistaa. Lasten osallisuuden toteutumisen tutkimista voisi jatkossa toteuttaa kehittämistutkimuksen muodossa. Kehittämisen kohteena tutkimuksessa olisi lasten osallisuuden vahvistaminen. Erityisen mielenkiintoisen tällaisesta tutkimuksesta tekisi lasten mukaan ottaminen tutkimukseen, sekä tiedon tuottajina että kehittäjinä aikuisten rinnalla.

Avainsanat: osallisuus, esiopetus, lapsinäkökulmainen tutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	LASTEN OSALLISUUS ESIOPETUKSESSA	8
2.1	Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä	8
2.2	Lapsi esiopetuksessa.....	10
2.3	Osallisuus käsitteenä	13
2.4	Osallisuuden teoreettisia malleja	15
2.4.1	<i>Hartin osallisuuden tikapuut</i>	16
2.4.2	<i>Turjan moniulotteinen osallisuuden malli</i>	18
2.4.3	<i>Shierin osallisuuden polku</i>	20
2.5	Tutkimuksia lasten osallisuudesta	25
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	29
4	TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT.....	30
4.1	Tutkimus tapaustutkimuksena	30
4.2	Lapset tiedon tuottajina	31
4.3	Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät	33
4.3.1	<i>Lasten teemahaastattelu</i>	35
4.3.2	<i>Lasten kysely</i>	36
4.3.3	<i>Yhteenveto aineistosta</i>	39
4.4	Aineiston analyysi	40
5	TULOKSET	46
5.1	Lasten kuulluksi tuleminen	46
5.2	Lasten ilmaisemisen tukeminen	49
5.3	Lasten mielipiteiden vaikuttavuus.....	51
5.4	Lasten osallistuminen päätöksentekoon	54
5.5	Lasten osallisuutta mahdollistavat ja rajoittavat tekijät	56
6	POHDINTA.....	59
6.1	Tulosten tarkastelu.....	59
6.2	Eettisyys.....	64
6.3	Luotettavuus.....	67
6.4	Lopuksi.....	71
	LÄHTEET JA LIITTEET	74

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1. Hartin osallisuuden tikapuut	16
KUVIO 2. Turjan moniulotteinen osallisuuden malli	19
KUVIO 3. Shierin osallisuuden polku	21
KUVIO 4. Yhteenveto aineistosta	39
KUVIO 5. Mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden luokittelu	45
KUVIO 6. Aikuiset kuuntelevat	47
KUVIO 7. Aikuiset auttavat	48
KUVIO 8. Aikuiset kysyvät	49
KUVIO 9. Oppimisesta kysyminen	50
KUVIO 10. Toiveiden ja ehdotusten toteuttaminen	51
KUVIO 11. Saa tehdä mitä haluaa	52
KUVIO 12. Yhdessä suunnitteleminen	53
KUVIO 13. Aikuiset päättävät	54
KUVIO 14. Säännöistä päättäminen	55
KUVIO 15. Toimintaan osallistuminen	57
TAULUKKO 1. Kyselyn väittämät osallisuuden tasoihin luokiteltuina	41
TAULUKKO 2. Esimerkki luokiteltujen haastatteluosioiden tiivistyksestä	42
TAULUKKO 3. Päätöksentekoluokan kategoriat	44

1 JOHDANTO

Vanhan sananlaskun mukaan lasten tulisi näkyä, mutta ei kuulua. Tämä ajattelutapa on yhä kaukaisempi nykypäivän kasvatusinstituutioissa kuten esiopetuksessa, jossa lasten osallisuuden toteutumiseen kiinnitetään enenevässä määrin huomiota. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina, joiden tulisi saada vaikuttaa itseään ja yhteisöjään koskeviin asioihin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Samanlainen suuntaus on havaittavissa myös tiedemaailmassa, jossa on kasvava vaatimus lasten näkemiselle sosiaalisina toimijoina sekä lasten itsensä kuulemiselle tutkimuksissa (Scott 2008).

Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkitaan lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa lasten itsensä kokemana. Osallisuus on moninainen ilmiö ja osallisuuden käsitteen määrittelyyn vaikuttaa sen käyttöyhteys. Osallisuudella yleisesti tarkoitetaan yhteisön jäsenten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollistamista (Arnstein 1969). Keskeistä osallisuuden määrittelyssä on, että yhteisön jäsenenä tulee kuulluksi, voi vaikuttaa omassa yhteisössään ja tuntee itsensä osalliseksi sekä on tietoinen omasta osallisuudestaan (Turja 2010). Osallisuuden käsitettä on kuvattu myös erilaisilla teoreettisilla malleilla, joiden avulla on mahdollista tarkastella osallisuuden toteutumista eri ympäristöissä ja yhteisöissä (Sinclair 2004). Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana toimii Harry Shierin (2001) kehittämä osallisuuden polun tasomalli, jossa osallisuutta tarkastellaan lapsen ja aikuisen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta.

Vuonna 2014 opetushallituksen laatimissa esiopetuksen perusteissa lasten osallisuus on osa esiopetuksen arvoperustaa.

Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä.

Lasten käsityksiä ja mielipiteitä pidetään tärkeinä, ja he osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä edellytystensä mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Lasten osallisuutta ja sen toteutumista on viime vuosien aikana tutkittu useissa eri tutkimuksissa, ja se on ollut yksi suomalaisen varhaiskasvatuskentän ajankohtaisimpia puheenaiheita. Usein

osallisuushankkeissa on keskitytty kouluikäisten lasten ja nuorten kuulemiseen yhteiskunnan palveluissa. Pienten lasten osallisuus toteutuu lasten lähiympäristössä, kodin ja päiväkodin vuorovaikutustilanteissa, joissa he saavat kokemuksia heille itselleen tärkeissä asioissa kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta (Turja 2011).

Viimeaikaisen kotimaisen tutkimuksen valossa voidaan osallisuuden sanoa olevan monitahoista toimintaa: yhteistä toimintaa aikuisen kanssa, lapsen vastuun ottamista, lasten ideoiden toteuttamista, omatoimisuutta, mahdollisuutta auttaa ja opettaa muita. Tällä tavoin toimimalla lapsen itsetunto ja luottamus omiin kykyihin ja taitoihin kasvaa. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010.) Eräässä toisessa kotimaisessa tutkimuksessa puolestaan todetaan varhaiskasvatuksen suuntauksena olevan lasten kuulemisen toteutuvan hiljaisesti, ylhäältä alaspäin. Edelleen tutkimuksessa kävi ilmi, että useimmat päivän toiminnot ovat kasvattajien etukäteen suunnittelemlia. Ainoastaan leikki näyttäytyi osa-alueena, jossa lapsilla on mahdollisuus harjoitella toiminnan suunnittelua, neuvottelua sekä päätöksentekoa. Tutkimuksessa todetaankin kasvatuskulttuurin olevan kahtia jakautunutta. (Turja 2007.) Virkki (2015) on tarkastellut väitöskirjassaan lasten toimijuutta ja osallisuutta sekä lasten että kasvattajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan päiväkodin toiminnoista lapsille mieluisinta oli leikki, jota kasvattajatkin korostivat lasten osallisuuden foorumina. Myös tässä, kuten Turjankin (2007) tutkimuksessa, tuli esiin, että kasvattajat eivät aina tunnistanee lasten aloitteita, eivätkä lapset aina olleet tietoisia omasta roolistaan toiminnan muokkaajina. (Virkki 2015.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa lasten itsensä kokemana. Osallisuudessa merkittävää on henkilön itsensä kokemus osallisuudesta. Siitä, että on tullut kuulluksi ja että sillä, mitä on sanonut, on merkitystä. Siksi tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella osallisuuden toteutumista erityisesti lasten itsensä kokemana. Tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten osallisuuden ilmentymien sekä osallisuutta mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden esiintymistä lasten kerronnassa. Lasten näkemys heitä itseään koskevassa tutkimuksessa on tärkeä ottaa huomioon aiheesta riippumatta, mutta osallisuutta tutkittaessa se on aiheen kannalta myös hyvin olennaista.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu lasten yksilöhaastatteluista sekä lasten pienryhmissä yksilöllisesti täyttämistä kyselyistä. Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita, joiden mukaisesti tavoitteena on erityisesti lasten näkemysten esiintuominen (Karlsson & Karimäki 2012). Lasten mahdollisuuteen toimia tutkimuksen informantteina on kiinnitetty yhä enemmän huomiota sekä lasten oikeuksien korostumisen että lisääntyneen lapsuustutkimuksen myötä (Helavirta 2007).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensin, millaisena lapsi ja lapsuus ymmärretään yhteiskunnallisena ilmiönä sen yhdessä instituutiossa, esiopetuksessa. Seuraavaksi pureudutaan osallisuuden käsitteenä sekä kuvataan sitä kolmen teoreettisen mallin avulla. Luvun lopussa luodaan katsaus viimeaikaisiin, lasten osallisuutta koskeviin tutkimuksiin. Teoreettisen katsauksen jälkeen työssä edetään käsittelemään tutkimuksen tekoprosessia aina aineistonkeruuvaiheesta tutkimustuloksiin sekä pohdintaan. Luvussa kolme tuodaan esiin tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Neljännessä luvussa keskitytään tutkimuksen metodisiin valintoihin; lapsiin tiedon tuottajina, aineiston hankintaan ja tutkimusmenetelmiin sekä aineiston analyysiin. Kaikkien edellä mainittujen työvaiheiden taustalla on ollut vaikuttamassa Shierin (2001) osallisuuden polun tasomalli. Luvussa viisi esitellään tutkimuksen tulokset Shierin osallisuuden polun tasojen mukaisesti. Viimeisessä luvussa tehdään yhteenvetoa tuloksista sekä pohditaan tutkimusprosessia erilaisista näkökulmista.

2 LASTEN OSALLISUUS ESIOPETUKSESSA

Näkemyks lapsuudesta sekä lapsesta yhteiskunnan jäsenenä on muuttunut ajan myötä. Lapsen asemaan yhteiskunnassa ovat vaikuttaneet niin lapsuuden instituutiot, kuten varhaiskasvatus kuin lapsuuden tutkimus. Näkemyksen muuttumisen myötä lasten osallisuus on noussut yhteiskunnallisen ja tieteellisen tarkastelun kohteeksi. Tässä luvussa tarkastellaan ensin lapsuuden yhteiskunnallisen ilmiön muuttumista. Tämän jälkeen tarkastellaan lasta tämän tutkimuksen kontekstissa eli esiopetuksessa, joka on yksi yhteiskunnan lapsuuden instituutioista. Seuraavaksi tässä luvussa tarkastellaan osallisuutta käsitteenä sekä kolmen erilaisen osallisuuden teoreettisen mallin avulla. Lopuksi esitellään lasten osallisuuteen liittyviä tutkimuksia.

2.1 Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Lapsuus ja nuoruus nykyhetkessä tunnettuina kulttuurisina ikärakenteina ja merkityssisältöinä ovat suurelta osin muotoutuneet erilaisten instituutioiksi määriteltävien rakenteiden toimesta. Instituutiot ovat tehneet mahdolliseksi yhteiskunnassa vallitsevien arvojen, normien ja perinteiden välittämisen samankaltaisina suurille ihmisryhmille sekä tarjonneet paikkoja yhteiskunnan jäsenten kokoontumiselle ja yhteisen tajunnan rakentumiselle. Lisääntynyt tieto lasten ja nuorten kehityksestä ja kasvatuksesta on synnyttänyt vuosien myötä uusia instituutioita ja institutionaalisia käytäntöjä. Erilaisten kasvatustyötä tukevien ja ohjaavien käytäntöjen luominen, kehittäminen ja vahvistaminen ovat olleet tärkeässä roolissa osana hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisprosessia. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13 – 14.) Keskeisimpiä tällaisia lapsuuden instituutioita ovat päivähoito, koulu ja esiopetus, jonka kontekstiin tämä tutkimus keskittyy.

Lapsuudentutkimus alkoi kehittyä 1980-luvulla sosiologian piirissä kasvaneesta kriittisestä keskustelusta, joka koski tieteenalan vakiintuneita, mutta riittämättömiksi arvioituja tapoja ymmärtää ja analysoida lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä. Tämä ilmiö oli havaittavissa samaan aikaan useassa teollistuneessa, taloudellisesti kehittyneessä ja vauraassa maassa. Tämän perusteella voidaan ajatella, että lapsuudesta oli näissä yhteiskunnissa tullut sosiaalinen ongelma

niiden samantyyppisten yhteiskunnallisten kehityskulkujensa myötä. (Alanen 2009, 10 – 11.) Selitykseksi edellä mainitulle Alanen (2009) ehdottaa lasten ja aikuisten välisissä suhteissa tapahtuneita muutoksia, joiden seurauksena sukupolvisuhteisiin oli syntynyt epävarmuustekijöitä. Näitä olivat, ja ovat edelleenkin, etenkin länsimaissa lisääntynyt keskustelu lapsuuden lyhenemisestä, vanhemmuuden heikentymisestä ja kasvatuksen huonosta tilasta sekä sen vaikutuksista. (Alanen 2009, 12.)

Aiemmin vallitsevana olleen ajattelutavan, sosialisaiton, perusajatuksena on, että yhteiskuntaan syntyvät lapset (noviisit) sisäistävät alun perin ulkopuolellaan olevan yhteiskunnan normiston. Tämän seurauksena yhteiskunnan vallitseva järjestys "hivuttautuu" yksilön sisään, minkä seurauksena yhteiskunnan tulokkaat, eli lapset, sosiaalistuvat. Sosialisaitioajattelun heikkous, lapsuudentutkimuksen näkökulmasta, on sen rajoittunut näkemys lapsista tulevaisuuden aikuisina. Tämän mukaan lapsuusikä on oppimista ja valmistautumista vasta aikuisiässä toteutuvaan yhteiskunnalliseen toimijuuteen. (Alanen 2009, 17.) Lasten tehtävänä on tällöin kodin, päivähoidon ja koulun maailmoissa kehittyä sekä hankkia todellisessa yhteiskunnassa myöhemmin tarvitsemiaan tietoja ja taitoja (Alanen & Bardy 1990, 11).

Nykyään sosialisaitoteorioihin liittyvä lapsikäsite nähdään siirtymävaiheena naturalistisista (biologisista) ja psykologisista lapsikäsitteistä varsinaisiin sosiologisiin käsitteisiin lapsista. Edelleen kehittymässä olevan sosiologisen lapsikäsitteen mukaan lapsuus on yksi yhteiskuntaelämään osallistumisen ja siinä toimimisen tapa, eikä ainoastaan valmistautumista siihen. (Alanen 2009, 18.) Tämä kaikki on luonut pohjaa nykyiselle osallisuustutkimukselle sekä sosiologiassa että varhaiskasvatuksen puolella. Modernille lapsuudelle luonteenomaista on, että lapset ymmärretään sosiaalisina toimijoina, osallistujina sosiaalisissa maailmoissaan ja sen kautta osapuolina yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä antamassa osuutensa yhteiskuntaelämään (Alanen & Bardy 1990, 12; Alanen 2009, 22). Karlssonin (2010, 125) mukaan lasten ajatellaan olevan erityisiä, suojelua tarvitsevia aktiivisia toimijoita ja osallistuvia vaikuttajia omassa elämässään.

Lapsuudentutkimuksen tehtävänä Alasuutarin (2009) mukaan on tarkastella lapsia sosiaalisena ryhmänä ja samalla tuoda esiin lapsena olemisen ja lapsuuden merkityksiä lasten näkökulmasta. Lapsuudentutkimus tuottaa tutkimusta, jonka keskipisteenä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus, lapsen ääni ja lasten vertaiskulttuurit. Lapsuudentutkimus on myös osoittanut, kuinka

yhteiskunnan instituutiot, kuten perhe, kasvatusta ja koulutus vaikuttavat lapseen. Samalla nämä instituutiot vaikuttavat lapsuuden ehtoihin ja mahdollisuuksiin muokaten ne tietyntalaiseiksi. (Alasuutari 2009, 54.)

2.2 Lapsi esiopetuksessa

Oppivelvollisuus alkaa Suomessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuutta edeltävä vuosi, esiopetusvuosi, on monella tapaa omaleimainen jakso kehityksessä. Se on murroskohta, jossa kasvatetaan ulos pikkulapsivaiheesta kohti kouluvalmiutta (Lautela 2011, 31). Tämän vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvatusta, siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lasten kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän jatkumon. Tavoitteena on, että kunkin lapsen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen jatkuu joustavasti lapsen tarpeet huomioon ottaen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14).

Kunnalla on velvollisuus järjestää sen alueella asuville lapsille oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna esiopetusta (Perusopetuslaki 4§). Huoltajalla on velvollisuus huolehtia, että lapsi osallistuu esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (Perusopetuslaki 26a§). Esiopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, perusopetuslakiin ja -asetukseen ja sen nojalla annettuun valtioneuvoston asetukseen, oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetuksen järjestämisessä on otettava huomioon myös muusta lainsäädännöstä sekä kansainvälisistä sopimuksista tulevat velvoitteet. Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Toimintaa tulee suunnitella lapsilähtöisesti. Toiminnan tehtävänä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestä oppijana. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12.)

Esiopetuksen tavoitteellisesta kasvatustehtävästä johtuen lapset ja aikuiset asettuvat esiopetuksessa erilaisiin positiioihin. Kasvatustehtäväänsä vedoten aikuiset ovat pääosin luoneet esiopetuksen säännöt ja rakenteet. Aikuisten työn kohteina ovat lapset, jotka ovat lapsuusinstituutiossa kasvamassa ja oppimassa. (Siippainen 2012, 116.) Kasvatuksessa on

väistämättä läsnä kasvavan yksilön ja kasvua ohjaavan henkilön välinen valtasuhde, jota määrittävät sekä yksittäisen kasvattajan näkemykset että yhteiskunnassa yleisesti vallitsevat käsitykset lapsen olemuksesta, asemasta, oppimisesta ja kehityksestä (Turja 2011, 42). Yhteiskunnassa yleisesti vaikuttavat rakenteet, säännöt ja normit heijastuvat myös esiopetuksen toimintakulttuuriin, jolloin ne lisäksi vaikuttavat vallanjakoon ja sen kautta osallisuuteen. Yhteiskunnan tasolla lapset on nähty enemmän aikuisten toiminnan kohteina aktiivisten toimijoiden sijaan ja tämä on ollut nähtävissä myös lapsuusinstituutioissa, kuten esiopetuksessa. (Stenvall & Seppälä 2008, 5.)

Käsitykset lapsen asemasta kasvatuksen ja opetuksen alueella ovat muutospaineen alla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikkien lasten tulisi saada esiopetuksessa ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään. Lasten ideat ja aloitteet tulisi ottaa huomioon toiminnassa, heidän tulisi saada kokemuksia päätöksenteosta sekä vähitellen myös yhteisestä vastuun kantamisesta. Siten lapset saavat kokemuksia osallisuudesta ja toimijuudesta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23.) Lasten ajatellaan olevan aktiivisia ja aloitteellisia toimijoita, jotka ovat vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa rakentaen sen kautta omaa ymmärrystään (Turja 2011, 43).

Oppimisteorioiden näkökulmasta tällöin puhutaan konstruktivistisista teorioista, joissa korostuu oppijan ja ympäristön vuorovaikutus. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse omaa tietämystään ja oppimistaan. Yksilöllinen konstruktivismi korostaa oppijan yksilöllistä osuutta oppimisessa ja sosiaalinen konstruktivismi taas oppimisen sosiaalista luonnetta. Sosiaalisessa konstruktivismissa oppimisen sosiaalinen konteksti, toisilta oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen korostuvat. (Kronqvist 2011, 19.) Tällainen käsitys oppimisesta tulee esiin myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16), jotka *"on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa."* Perusteissa korostetaan lapsen aktiivista roolia oppimisessa. *"Olennaista oppimisessa on lasten oma toiminta ja luottamus omiin mahdollisuuksiinsa oppijana. Lisäksi lasten tahdolla ja kehittyvällä taidolla toimia yhdessä on merkitystä oppimiselle."* Myös näkemys lapsesta oman ymmärryksensä rakentajana on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nähtävissä. *"Oppimisen lähtökohtana ovat kunkin lapsen aiemmat kokemukset ja hänen osaamisensa. On tärkeää, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lapsen arkeen ja kokemusmaailmaan."*

Viime vuosina lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta korostaneet käytännöt ovat lisääntyneet ja haastaneet kasvattajia tarkastelemaan sekä omaa toimintaansa että käsityksiään aikuisten ja lasten asemista lapsuusinstituutioissa (Siippainen 2012, 116). Valtarakenteet ohjaavat myös suhtautumista osallisuuteen ja niitä muuttamalla voidaan parantaa lasten osallisuuden toteutumista (Stenvall & Seppälä 2008, 5). Osallisuuden kehittymiseksi tarvitaan sosiaalisissa suhteissa opittavia taitoja. Kun lapsiryhmässä yritetään luoda uudenlaista osallistavampaa toimintakulttuuria, tulisi sen näkyä aikuisen ja lasten välisissä valtasuhteissa. Aikuisen rooliksi muodostuu tällöin lasten tukeminen ryhmän toimintaan osallistumisessa. (Rasku-Puttonen 2006, 113.) Kiilin (2007, 130) mukaan aikuiskeskeiset toimintatavat ovat merkittävin este ja hidaste lasten osallistumisen kehittämisessä. Aikuisella tulisi olla kykyä pysyä itse riittävästi taustalla sekä antaa tilaa tukeakseen lasten aktiivisuutta. Koska vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa ja koulussa on pääosin aikuisten organisoimaa, on aikuisilla myös paljon mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten se lasten arjessa todentuu. (Rasku-Puttonen 2006, 125; Kiili 2007, 130.)

Lasten osallisuuden vahvistaminen on hyvin riippuvainen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön tuesta. Erityisen tärkeää tässä kontekstissa on lasten ja lasta tukevien henkilöiden välisen vuorovaikutuksen luonne. Jos lapsilla on luottavaiset ja vastavuoroiset suhteet aikuisten kanssa, pystyvät pienetkin lapset ilmaisemaan aikomuksiaan ja näkemyksiään, ja aikuiset ovat todennäköisesti vastaanottavaisia heidän viesteilleen. (Smith, 2002, 85.) Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on sosiaaliselta dynamiikaltaan erilaista kuin lasten keskinäinen vuorovaikutus, koska siinä on selkeä epäsuhta sekä tiedollisesti että suhteessa valtaan. Tämän vuoksi aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa yhteistoiminta voi olla monella tapaa rajoittunutta osallistujien välillä. (Kronqvist 2006, 169.) Ojalan (2015) mukaan tiukka kontrolli vaikuttaa monella tapaa lasten osallistumiseen, koska se vähentää lasten toimimisen mahdollisuuksia ja toimintamateriaalien valintaa. Kontrollin tiukkuus rajoittaa myös opettajan ja lapsen välistä dialogin syntymistä sekä estää opettajaa tarkastelemasta asiaa lapsen näkökulmasta. Kun opettajan kontrollin aste vähenee, lasten ja opettajan välinen dialogi on vapaampaa, opettaja tarjoaa enemmän tukea, kuuntelee lapsia sekä reagoi lasten aloitteisiin. Alhaisen kontrollin myönteinen vaikutus auttaa opettajaa asettumaan lasten tasolle, kuulemaan ja näkemään heidän maailmaansa. (Ojala 2015, 130.)

Freire (2005, 28 – 29) puhuu Sorrettujen pedagogiikassa ”problematisoivasta kasvatuksesta”, joka korostaa oppijan omaa aktiivisuutta sekä opettajan ja oppijan välistä dialogista suhdetta ja

tasavertaisuutta. Problematisoivan kasvatuksen mukaan kasvatussisällöt on etsittävä yhdessä ihmisten kanssa, heidän arjestaan, koska muuten kasvatusta ei motivoi vaan entisestään vieraannuttaa ihmisiä todellisuudesta. Freiren (2005, 102) mukaan ”*aito kasvatusta ei ole jotain, mitä A tekee B:lle tai B:n puolesta, vaan ennemminkin mitä A ja B tekevät yhdessä, maailman välittämällä*”. Tässä kiteytyy osallisuuden merkitys, yhdessä tekeminen ja yhdessä toisten kanssa rakennettava todellisuus. Varhaiskasvatusta kielelle käännettynä puhutaan kasvattajan ja lapsen välisestä suhteesta, vuorovaikutuksesta, jossa lapsi voi aidosti kokea omalla mielipiteellään tai ajatuksellaan olevan merkitystä.

2.3 Osallisuus käsitteenä

Osallisuuden käsitteellä on erilaisia merkityksiä käyttöyhteydestä riippuen. Englanninkielistä termiä ”participation” on käytetty laajasti kuvaamaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistumista (Lansdown 2010, 12). Sitä on kuvattu yhteiskunnallisen syrjäytymisen ja osattomuuden vastakohtana, osallisuuden tällöin tarkoittavan yhteisön kaikkien jäsenten mukaan ottamisen mahdollistamista sekä heidän mahdollisuuttaan vaikuttaa yhteisön asioihin. (Arnstein 1969, 1 – 2; Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 77 – 80; Turja 2011, 46 – 47.) Osallisuus perustuu yksilön informoituun suostumukseen ja toisaalta oikeuteen olla osallistumatta eli osallisuus on vapaaehtoista (Sinclair 2004, 111). Osallisuuden käsitettä määriteltäessä on Alangon (2010, 59) mukaan tärkeä pohtia, mitä se tarkoittaa toimijoille itselleen. Käsitteen määrittely on samalla myös vallan käyttöä. Kun annamme osallisuudelle tietyn sisällön, jätämme jotain muuta pois.

Osallisuus on Mäkelän (2011, 16) mukaan syvälliseltä olemukseltaan aina vuorovaikutuksellista. Koska tämä tutkimus kohdistuu lasten osallisuuden toteutumiseen esiopetuksessa, osallisuuden käsitettä tarkastellaan suhteessa lapsiin. Osallistuvan vuorovaikutuksen tilanteet muodostavat lapsen ainutkertaista minuutta. Jokaisessa aikuisen ja lapsen kohtaamisessa syntyy vastavuoroisuuden tila, jossa lapsen aikuiselta saama kiinnostunut ja kunnioittava viesti saa lapsen kokemuksen itsestä tärkeänä ja arvokkaana ihmisenä kasvamaan. (Mäkelä 2011, 16 – 17.) Hyväksytyksi tulemisen tunnetta ei saa vain passiivisella vastaanottamisella, vaan se syntyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa (Mäkelä 2011, 20).

Stenvall ja Seppälä (2008) kirjoittavat osallisuuden olevan yhteisöllinen toimintatapa. Tässä toimintatavassa on oleellista, että lapsi saa osallistua erilaisiin arjen tehtäviin ja tekemiseen. Lisäksi lapsi tulee kuulluksi ja hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa tuetaan. Tällaisessa toimintatavassa lapsi osallistuu myös kasvatusyhteisön toimintakäytäntöjen ja oppimisen polkujen luomiseen. (Stenvall & Seppälä 2008, 38). Osallisuuden tunne syntyy ryhmään kuulumisen tunteesta. Täten osallisuus ei tarkoita ainoastaan yksittäisten lasten toiveiden toteuttamista, vaan neuvottelua kaikkien ryhmän jäsenten kesken (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 86; Turja 2010, 38).

Osallisuutta voidaan määritellä myös ihmisoikeuksiin kuuluvana oikeutena osallistua ja vaikuttaa. YK:n lapsen oikeuksien sopimus antaa lapselle oikeuden suojelun lisäksi myös osallistumiseen ja kuulluksi tulemiseen oman ikätasonsa mukaisesti. Sopimus on hyväksytty Suomen eduskunnassa vuonna 1991. (YK:n lapsen oikeuksien sopimus)

12 artikla 1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (YK:n lapsen oikeuksien sopimus)

Lapsen oikeuksien sopimuksen kontekstissa osallisuuden käsitettä on käytetty kuvaamaan 12. artiklan sisältämää oikeutta ilmaista mielipiteensä vapaasti ja näiden mielipiteiden huomioonottamista yhdessä muiden kansalaisoikeuksien kanssa, jolloin termin tarkoitus on huomattavasti osallistumista spesifimpi. Termin ymmärtämiseksi tässä yhteydessä on Lansdownin (2010) mukaan syytä tarkastella siihen liittyviä oikeuksia tarkemmin. 12 artiklassa viitataan lapseen *”joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä”*. Pienetkin lapset pystyvät muodostamaan mielipiteitä, vaikka eivät vielä pystykään ilmaisemaan niitä verbaalisesti. Oikeutta osallistua ei tulisikaan rajata niihin lapsiin, jotka kykenevät ilmaisemaan mielipiteensä puheella, vaan on tunnistettava ja kunnioitettava myös lapsille ominaista non-verbaalista ilmaisua, kuten leikkiä, kehonkieltä, ilmeitä tai piirtämistä ja maalaamista. 12 artiklassa lapselle taataan myös oikeus *”vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä”*. Tämän toteutumiseksi aikuisten tulisi tunnistaa lasten kuuntelemisen ja kunnioittamisen tärkeys. Lapset tarvitsevat asianmukaista tietoa näkemystensä muodostamiseen sekä aikaa, rohkaisua sekä tukea niiden ilmaisemiseen. 12 artiklan mukaisesti lapsen tulisi saada ilmaista näkemyksensä *”kaikissa lasta koskevissa asioissa”*. Suuri osa yhteiskunnallista päätöksentekoa perheen tasolta kansainväliselle tasolle vaikuttaa lapseen joko

suorasti tai epäsuorasti ja voidaan siten määritellä lasta koskeviksi asioiksi. Lasten kuunteleminen ei 12 artiklan mukaisesti riitä, vaan *”lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti”*. Lasten näkemyksillä tulisi siis olla painoarvoa päätöksenteossa. Artikla ei takaa lapselle oikeutta osallistua itse päätöksentekoon, vaan vastuu päätöksistä ja lasten näkemysten huomioimisesta jää aikuisille. (Lansdown 2010, 12 – 13.)

Turjan (2010) mukaan keskeistä kaikissa osallisuuden määrittelyissä on, että yhteisön jäsenenä tulee kuulluksi, voi vaikuttaa omassa yhteisössään ja tuntee itsensä osalliseksi sekä on tietoinen omasta osallisuudestaan. Muita osallisuudelle ominaisia piirteitä ovat tasa-arvoisuus, demokraattisuus, vastuun kantaminen, muiden erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistumiseksi sekä osallisuuden perustuminen vapaaehtoisuuteen. Avunsaanti tarkoittaa sitä, että aikuiset ovat herkkiä lasten omille ilmaisutavoille ja käyttävät sellaisia kommunikaatiokeinoja, joita lasten on helppo ymmärtää. Tämä tulee erityisesti kyseeseen silloin, kun toimitaan pienten tai kommunikaatioltaan rajoittuneiden lasten kanssa. Vapaaehtoisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että lapsilla on yleisiin eettisiin näkökohtiin liittyen myös oikeus olla tuomatta esiin omaa näkemystään niin halutessaan. (Turja 2010, 38.)

2.4 Osallisuuden teoreettisia malleja

Osallisuuden käsitettä voidaan tarkastella myös erilaisten teoreettisten mallien avulla. Seuraavaksi esittelemme kolme erilaista osallisuuden mallia, joille on yhteistä se, että niissä kuvataan osallisuuden tasoja lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen kautta. Teoreettiset mallit ovat merkittäviä, koska ne tuovat osallisuuden käsitteen ja toteutumisen arjen tasolle. Niiden avulla on mahdollista tarkastella ja arvioida osallisuuden toteutumista erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, kuten päiväkodeissa ja kouluissa. Osallisuuden toteuttamiseen ei ole yhtä mallia, vaan metodin tai tason täytyy kohdata osallisuuden tarkoitus ja sen konteksti (Sinclair 2004, 111).

2.4.1 Hartin osallisuuden tikapuut

Roger Hart (1992) on kehittänyt osallisuuden tikapuut kuvaamaan osallisuuden eritasoisia ilmentymiä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (kuvio 1). Hart on laatinut mallin lasten ympäristöjen kehittämisprojektien yhteydessä. Lasten osallisuuden tason määrittää Hartin mallissa se, minkä verran lapsilla on saatavissa tietoa toiminnasta, kuka on tehnyt aloitteen toiminnalle ja suunnitellut toiminnan etenemisen sekä ketkä ovat mukana päätöksenteossa (Turja 2010, 34). Tikapuiden alimmilla tasoilla lapsella on vain niukasti vaikuttamisen mahdollisuuksia. Lasten vaikuttamismahdollisuudet lisääntyvät tikapuiden askelmia ylemmäs siirryttäessä. Hartin osallisuuden tikapuissa on kahdeksan askelmaa. Lasten osallisuus ei toteudu tikapuiden kolmella alimmalla askelmalla. Lopuilla viidellä askelmalla lasten osallisuus kasvaa ylimpään askelmaan saakka. Paitsi että Hartin malli selventää osallisuuden erilaisia tasoja, osallisuuden tikapuut tuovat tarkastelun kohteeksi tasot, joilla osallisuus ei aidolla tavalla toteudu. (Hart 1992, 8 – 9.)



KUVIO 1. Hartin (1992) osallisuuden tikapuut (suom. Turja 2010).

Hartin osallisuuden tikapuiden alimmalla askelmalla (manipulation) aikuiset tietoisesti käyttävät lasten ääntä omien viestiensä julkituomiseen. Toisella askelmalla (decoration) aikuiset eivät esitä, että jokin asia tai toiminta olisi lapsista lähtöisin, vaan he käyttävät lapsia korostaakseen sitä, vaikka lapsilla ei juurikaan ole ollut mahdollisuutta ymmärtää asiaa tai vaikuttaa siihen. Kolmannella askelmalla (tokenism) lapsilla on näennäisesti mahdollisuus vaikuttaa tapahtumiin, mutta todellisuudessa heillä on vain vähän tai ei ollenkaan valinnanmahdollisuutta itse aiheeseen tai ilmaisutapaan sitä koskien, eikä aikaa mielipiteen muodostamiseen. Tämä muodollinen lasten kuuleminen on Hartin mukaan hyvin yleinen lasten osallistamisen muoto. Sitä toteuttavat usein aikuiset, joiden mielestä lapsia pitäisi kuulla heitä koskevissa asioissa, mutta jotka eivät ole tarkastelleet kriittisesti omia toimintatapojaan niin tehdessään. (Hart 1997, 40 – 41.)

Hartin osallisuuden tikapuiden neljäs askelma (assigned but informed) on ensimmäinen, jolla osallisuus toteutuu. Tällä tasolla lapset tulevat kuulluksi, mutta aikuisten ehdoilla. Oleellista on, että vaikka esimerkiksi projektin aloitteentekijöitä ovat aikuiset, lapset saavat riittävästi tietoa voidakseen kokea itsensä osallisiksi projektissa. Viidennellä askelmalla (consulted and informed) toiminta on edelleen aikuislähtöistä ja -johtoista, mutta lapsilla on ymmärrys prosessista, heitä konsultoidaan ja heidän näkemyksensä otetaan huomioon. Kuudennella askelmalla (adult-initiated, shared decisions with children) lapset otetaan mukaan aikuislähtöisten projektien päätöksentekoon. Seitsemäs taso (child-initiated and directed) eroaa aiemmista tasoista siinä, että toiminta on lapsista lähtöisin. Hartin mukaan tällaista toimintaa on vaikea löytää muualta kuin lasten leikistä. Aikuisen tulee olla erityisen tarkkaavainen huomatakseen lasten aloitteet ja antaa niiden toteutua ilman kontrollia. Hartin osallisuuden tikapuiden korkeimmalla askelmalla (child-initiated, shared decisions with adults) lapset ottavat aikuiset mukaan omista aloitteistaan lähteneisiin projekteihin. Hartin mukaan lapset kokevat tällöin itsensä riittävän pystyviksi ja luottavaisiksi omaan rooliinsa yhteisön jäsenenä, jolloin heidän ei tarvitse kieltää tarvetta yhteistyöhön muiden kanssa. (Hart 1997, 42 – 45.)

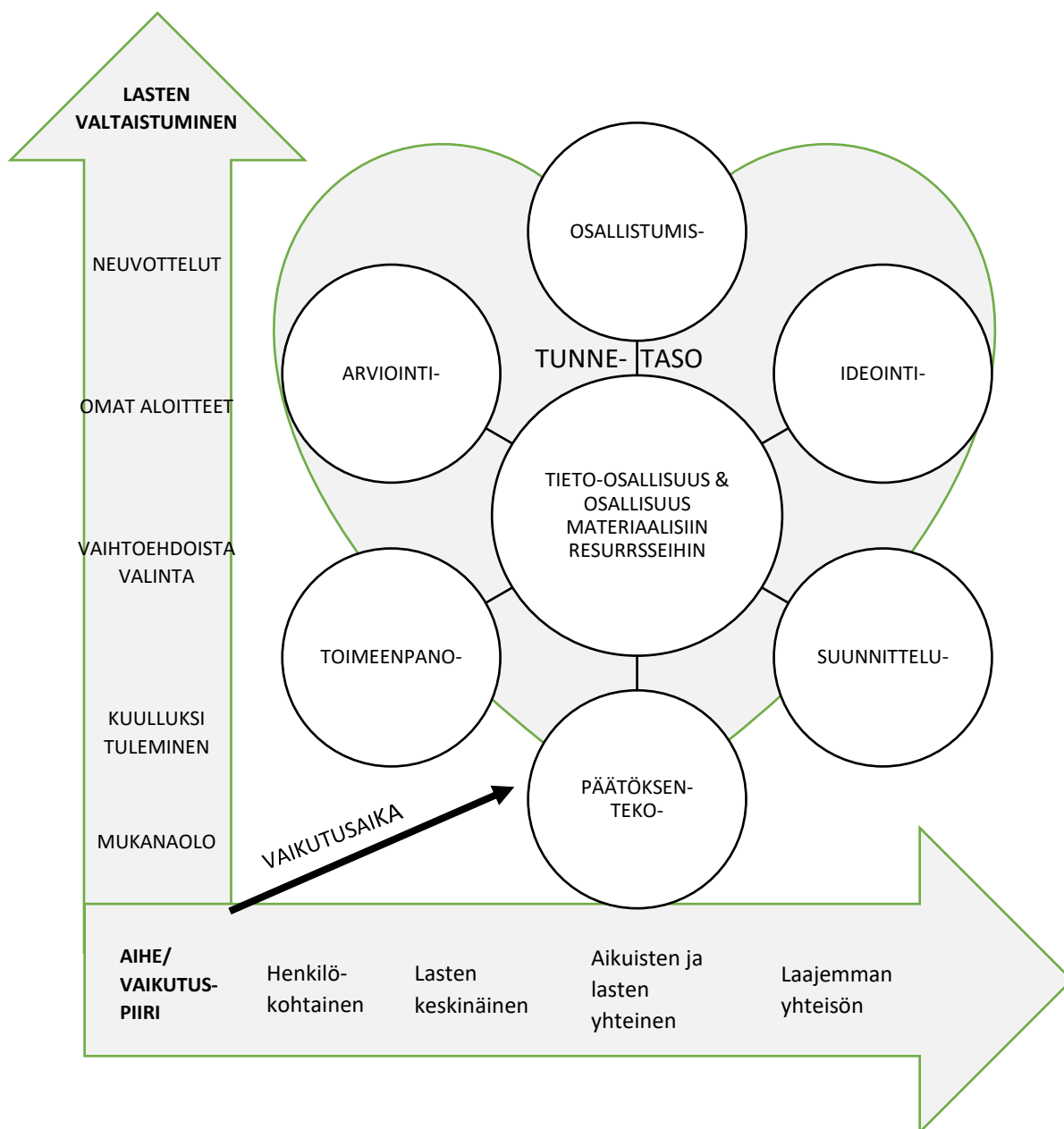
Vaikka lasten aloitteellisuuden määrä lisääntyy tikapuiden ylimmillä tasoilla, niiden tarkoituksena ei ole Hartin (1997) mukaan se, että lasten tulisi aina yrittää toimia kykyjensä korkeimmalla tasolla. Mallin tarkoituksena on toimia välineenä aikuisille sellaisten olosuhteiden luomiseen, että lapset voisivat toimia sillä osallisuuden tasolla, millä kulloinkin haluavat toimia. Yksittäinen lapsi voi toimia

osallisuuden eri tasoilla eri projekteissa tai projektin eri vaiheissa. Tärkeä periaate aikuisille on välttää työskentelyä kolmella alimmalla askelmalla. (Hart 1997, 41.)

2.4.2 Turjan moniulotteinen osallisuuden malli

Lasten osallisuus voi Leena Turjan (2011) mukaan näyttäytyä monenlaisena toimintana ja on moniulotteista (kuvio 2). Lasten valtaistumisen aste on yksi osallisuuden ulottuvuus, jota eri tutkijat ovat kuvanneet erilaisille tasomalleilla, kuten edellä esitelty Hartin osallisuuden tikapuut. Turjan kuvaama valtaistumisen aste mukailee Hartin osallisuuden tikapuiden niitä askelmia, joilla osallisuus toteutuu. Valtaistumisen astetta määrittää aikuisten ja lasten välisen valtasuhteen vaihtelut. Turjan mukaan pienen lapsen osallisuus alkaa mukanaolosta. Seuraavilla asteilla lapsi kokee tulevansa kuulluksi sekä voi tehdä valintoja aikuisen tarjoamista vaihtoehtoista. Valtaistumisen asteen kasvaessa edelleen lapsen vaikuttamisen mahdollisuuden laajenevat ja aloitteiden tekeminen lisääntyy aikuisten avustaessa toiminnan toteuttamista. Valtaistumisen ulottuvuuden ylimmällä tasolla on yhteistoiminnallisuus sekä neuvottelut aikuisten ja lasten kesken. (Turja 2011, 48 – 50.)

Turjan osallisuuden moniulotteisen mallin toisena ulottuvuutena on osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri. Tämän ulottuvuuden asteet etenevät henkilökohtaisista asioista lasten keskinäisiin asioihin sekä aikuisten ja lasten yhteisistä asioista laajemman yhteisön asioihin. Lapsen on helpointa vaikuttaa henkilökohtaisiin asioihin. Lasten keskinäisessä toiminnassa kuten leikissä ja ulkoilussa lapset pääsevät myös vaikuttamaan. Aikuisten ja lasten yhteisissä asioissa, kuten projektien suunnittelussa tai toimintatilojen muokkaamisessa, lapsilla on vähemmän mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan. Laajemmassa yhteisössä lasten vaikuttamisen mahdollisuudet ovat vielä vähäisemmät. (Turja 2011, 50.)



KUVIO 2. Turjan moniulotteinen osallisuuden malli (Turja 2011)

Kolmantena Turjan mallissa on osallisuuden ajallinen ulottuvuus, jossa tarkastellaan toiminnan kestoja ja ajallista vaikuttavuutta. Lapset pääsevät helpommin vaikuttamaan kertaluonteiseen ja lyhytkestoiseen toimintaan kuin pysyvämpiin tai pitkäkestoisiin asioihin. Neljäntenä lasten osallisuuden ulottuvuutena ovat toimintaprosessit ja osallisuudentunne. Toimintaprosesseissa Turja erittelee ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, osallistumis-, toiminta- ja arviointiosallisuuden. Lasten mahdollisuudet ideoida ja osallistua toimintaprosessin eri vaiheisiin taas ovat riippuvaisia lasten osallisuudesta materiaalsiin resursseihin ja tieto-osallisuudesta. Materiaalisilla resursseilla tarkoitetaan toiminnassa tarvittavia tiloja ja välineitä, joiden käyttömahdollisuus ja saavutettavuus ovat lapsille usein rajallisia. Tieto-osallisuus on lasten osallisuutta keskeisesti määrittävä tekijä. Jos lapset eivät tiedä riittävästi yhteisönsä toiminnan tavoitteista ja sen toimintamahdollisuuksista, on vaikea olla suunnittelemassa tai päättämässä asioista. (Turja 2011, 49 – 51.)

2.4.3 Shierin osallisuuden polku

Harry Shier (2001) on kehittänyt lapsen osallisuuden polun tasomallin, jonka pohjana on Hartin osallisuuden tikapuut. Tätä mallia ei ole tehty korvaamaan Hartin mallia, vaan sen tarkoitus on toimia lisätyökaluna käytännön työtä tekeville sekä auttaa heitä tarkastelemaan osallisuuden prosessin erilaisia näkökulmia. Hartiin verrattuna Shierin mallista puuttuu erillinen taso, jossa lapset tekevät ilman aikuista itsenäisesti päätöksiä, kuten esimerkiksi leikki-tilanteissa usein tapahtuu. Shierin mallissa osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 9.) Shierin malli ei sisällä lainkaan Hartin osallisuuden tikapuiden kolmea alinta askelmaa, joilla osallisuus ei vielä toteudu. Shierin malli perustuu viiteen osallisuuden tasoon (kuvio 3).

OSALLISUUDEN
TASOT



5. Lapset jakavat
vallan ja vastuun
päättöskenteko-
prosessissa

Avautuminen



Mahdollistaminen



Velvoittaminen

4. Lapset otetaan
mukaan päätöksen-
teko-prosessiin

3. Lasten
mielipiteet otetaan
huomioon

2. Lapsia tuetaan
ilmaisemaan
näkemystään

1. Lapset tulevat
kuulluiksi

Oletko valmis
jakamaan sinulle
aikuisena kuuluvaa
valtaa lasten kanssa?

Onko teillä
toimintatapoja, joilla
aikuiset ja lapset
voivat jakaa valtaa ja
vastuuta
päättöskenteko-
prosessissa?

Voivatko aikuiset ja
lapset jakaa valtaa ja
vastuuta työyhteisösi
päättöskenteko-
prosessissa?

Oletko valmis
ottamaan lapset
mukaan
päättöskenteko-
prosessiin?

Onko sinulla
toimintatapoja, joilla
voit ottaa lapset
mukaan
päättöskenteko-
prosessiin?

Tuleeko lapset ottaa
mukaan
päättöskenteko-
prosessiin
työyhteisösi
toiminnassa?

Oletko valmis
huomioimaan lasten
mielipiteet?

Mahdollaistaako
päättöskenteko-
prosessisi lasten
mielipiteiden
huomioimisen?

Tuleeko lasten
mielipiteille antaa
niille kuuluva arvo
työyhteisösi
päättöskenteko-
prosessissa?

Oletko valmis
tukemaan lasta
ilmaisemaan
näkemystään?

Työskenteletkö niin,
että lapsen
tukeminen
ilmaisemaan
näkemystään on
mahdollaista?

Onko lapsen
tukeminen
ilmaisemaan
näkemystään osa
työyhteisösi toiminta-
periaatteita?

Oletko valmis
kuuntelemaan lasta?

Työskenteletkö niin,
että lapsen
kuuleminen on
mahdollaista?

Kuuluuko lapsen
kuuleminen
työyhteisösi toiminta-
periaatteisiin?

©Harry Shier



YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen
edellyttämä osallisuus toteutuu tässä kohdassa.

KUVIO 3. Shierin osallisuuden polku (Shier 2001; suom. Leinonen 2010)

Koska jokaisella osallisuuden tasolla yksilöillä ja yhteisöillä voi olla erilaisia sitoutumisen asteita osallisuuden toteutumiseen, jokaista tasoa määrittää kolme työntekijän tai yhteisön sitoutumisen astetta. Sitoutumisen asteista ensimmäinen on avautuminen (opening), joka ilmenee, kun työntekijä on valmis työskentelemään tietyllä tavalla. Toinen sitoutumisen aste on mahdollistaminen (opportunity), jolloin työntekijällä tai yhteisöllä on edellytykset työskennellä kyseisellä tasolla. Nämä edellytykset voivat olla resursseja, taitoa ja tietoa. Kolmas aste eli sitoutuminen (obligation) saavutetaan, kun tietyn osallisuuden tason mukainen työskentely tulee yhteisön tai organisaation hyväksytyksi toimintatavaksi, jolloin työntekijöillä on velvoite toimia sen mukaisesti. (Shier 2001, 109 – 110.)

Shier asettaa mallissaan työntekijälle ja yhteisöille kysymyksiä liittyen niiden motivaatioon ja kyvykkyyteen toimia lasten osallisuutta tukien (kuvio 2). Shierin osallisuuden polun kaltaisen tasomallin käyttäminen auttaa aikuisia tarkistamaan omia tarkoituksiaan, valmiuttaan työskennellä lasten kumppanina ja antamaan arvons lasten ehdotuksille. Tavoitteen selkeys edistää myös rehellisyyttä. Kun osallisuuden tarkoitus on selkeä, aikuiset voivat olla rehellisiä itselleen ja lapsille sen suhteen, miten valtaa voidaan jakaa ja arvioida realistisesti, millaista vaikutusta toiminnalla voidaan saavuttaa. (Sinclair 2004, 111.)

Shierin osallisuuden polun ensimmäisellä tasolla lasta kuunnellaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että kun lapsi ilmaisee itseään, aikuiset keskittyvät kuuntelemaan häntä. Tällä tasolla ei järjestelmällisesti yritetä saada lasten näkemyksiä kuuluviin, mutta kuunnellaan lapsia, jos he itse tekevät aloitteen. Sitoutumisen ensimmäisen asteen toteutumiseen riittää, että työntekijä on valmis kuuntelemaan. Sitoutumisen toisen asteen toteutumiseen työntekijän on toimittava lapsen kuuntelemisen mahdollistavilla tavoilla, kuten järjestettävä sille tilaa ja aikaa. Kolmannella asteella lasten kuuntelemiseen keskittyminen on työyhteisön sovittu toimintatapa ja työntekijöiden velvollisuus. (Shier 2001, 111 – 112.)

Shierin osallisuuden polun toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään ja mielipiteitään. Lapsilla voi olla monia syitä olla ilmaisematta omia mielipiteitään aikuisille. Syynä voi olla esimerkiksi ujous, epävarmuus, huono itsetunto, riittämättömät kommunikaatiotaidot tai aiemmat kokemukset siitä, ettei ole tullut kuulluksi. Jotta lapset voisivat avoimesti ilmaista mielipiteitään, aikuisen tulee tukea heitä ja luoda edellytyksiä ilmaisun esteiden ylittämiseksi.

Osallisuuden polun toinen taso eroaa ensimmäisestä tasosta siten, että työntekijä toimii aktiivisesti saadakseen lasten näkemykset kuuluviin. Sitoutumisen ensimmäisen asteen toteutumiseksi työntekijän on oltava valmis toimimaan lasten mielipiteiden ilmaisua tukevilla tavoilla. Toisen asteen toteuttamiseksi työntekijän on tarjottava lapsille mahdollisuuksia ilmaista mielipiteitään. Työntekijällä tai yhteisöllä tulisi olla käytössään monipuolisia, lasten ikätason mukaisia keinoja lasten näkemysten selvittämiseen sekä toimivat kommunikaatiotaidot niiden lasten mielipiteiden esiintuomiseen, joille itsensä ilmaiseminen on vaikeaa esimerkiksi kielellisten haasteiden vuoksi. Sitoutumisen kolmas aste tällä osallisuuden tasolla on saavutettu, kun edellä kuvattu tapa työskennellä on yhteisön pysyvä toimintatapa ja työntekijöiden velvollisuus. (Shier 2001, 112.)

Kolmannella osallisuuden polun tasolla lasten mielipiteet ja näkemykset huomioidaan toiminnassa. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki päätökset tehtäisiin lasten toiveiden mukaisesti. Lasten näkemykset ovat yksi päätöksentekoon vaikuttava tekijä muiden joukossa. On hyvän toimintatavan mukaista antaa lapsille palautetta heidän näkemyksistään ja toiveistaan. Etenkin silloin, kun ei voida toimia lasten toiveiden mukaisesti, on tärkeää perustella asia lapsille sekä auttaa heitä etsimään vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa pyrkimyksensä. Osallisuuden polun kolmannella tasolla sitoutumisen ensimmäinen aste eli avautuminen toteutuu, kun työntekijä on valmis ottamaan lasten mielipiteet huomioon. Sitoutumisen toisella asteella yhteisöllä on käytössään päätöksentekoprosesseja, joissa lasten mielipiteiden huomioonottaminen on mahdollista. Kolmannella sitoutumisen asteella lasten mielipiteiden ja näkemysten huomioiminen päätöksenteossa on pysyvä toimintatapa. Shier nostaa esiin, että osallisuuden polun kolmannen tason toteutuminen tarkoittaa myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklan 1 kappaleen vaatimusten täyttymistä. 12 artiklan 1 kappale toteutuu osittain jo osallisuuden polun toisella tasolla, kun lapset saavat tukea omien mielipiteidensä ja näkemystensä ilmaisemiseen. Lasten näkemysten huomioon ottaminen toteutuu kuitenkin vasta kolmannella tasolla. (Shier 2001, 113.) Lasten osallistumisen oikeudet tuovat mukanaan aikuisten velvollisuuden selvittää lasten näkemyksiä ja kokemuksia (Eide & Winger 2005, 73).

Shierin osallisuuden polun neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Aiemmilla tasoilla lapset ovat osallistuneet ilmaisemalla mielipiteensä avuksi päätöksentekoprosessiin, mutta eivät ole osallistuneet itse päätöksentekoon. Shier viittaa useisiin tutkimuksiin, joiden perusteella lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon edistää monia asioita,

kuten lasten itsetunnon, empatian ja vastuullisuuden kehitystä sekä luo pohjaa demokraattiselle osallistumiselle. Osallisuuden neljännellä tasolla sitoutumisen ensimmäinen aste toteutuu, kun työntekijä tai yhteisö on valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin. Mahdollistaminen toteutuu, kun on luotu toimintamalli, jossa lapset voivat osallistua päätöksentekoon. On helpompaa ottaa lapset mukaan päätöksentekoon heidän omassa lähiympäristössään, kuten esikoulussa, mutta sielläkin voidaan joutua tekemään merkittäviä muutoksia toimintatapoihin. Kolmannella sitoutumisen asteella lasten osallistuminen päätöksentekoon heitä koskevissa asioissa on yhteisön vakiintunut toimintatapa. (Shier 2001, 114.) Osallisuuden polun viidennellä tasolla valta ja vastuu päätöksentekoprosesseissa jaetaan lasten ja aikuisten kesken. Kahden viimeisen tason välinen ero ei ole niin selvä kuin aiempien tasojen välillä. Neljännellä tasolla lapset pääsevät osallistumaan päätöksentekoon, mutta aikuisilla on silti valta tehdä päätös lasten mielipiteiden vastaisesti. Jotta lapset saavat valtaa myös tehdä päätöksiä, täytyy aikuisen luovuttaa sitä heille omastaan. Päätöksentekoon liittyvän vallan mukana tulee myös vastuu päätösten seurauksista, joten aikuisten ja lasten tulee oppia myös jakamaan vastuuta. Aikuisten tehtävä on mahdollisten hyötyjen ja riskien perusteella harkita, milloin ja miten valtaa on mahdollista jakaa lasten kanssa. Shier korostaa, ettei mallin tarkoituksena ole lasten painostaminen ottamaan vastuuta, jota he eivät halua tai joka ei ole sopivaa heidän kehitystasolleen. On kuitenkin todennäköisempää, että työntekijät ja yhteisöt antavat lapsille liian vähän vastuuta kuin että lapset pakotettaisiin kantamaan liian paljon vastuuta. Osallisuuden polun viidennellä tasolla avautuminen toteutuu, kun työntekijä on valmis jakamaan päätöksentekovaltaansa lasten kanssa. Mahdollistamista tapahtuu, kun on luotu vallan jakamista edellyttäviä toimintatapoja ja sitoutuminen toteutuu, kun niistä on tullut pysyviä. (Shier 2001, 115.)

Shierin malli osallisuuden tasoista on alun perin suunnattu nuorten ja koululaisten toiminnassa käytettäväksi. Venninen, Leinonen & Ojala (2010) katsovat kuitenkin sitä voitavan soveltaa päivähoitokentän käytännön työn kehittämisessä. Omassa tutkimuksessaan Venninen ym. laativat päiväkotipäivään liittyvät kysymykset siten, että ne sisältäisivät osallisuuden polun viisi tasoa lapsen toimintamahdollisuuksien ja kasvattajan toiminnan määrittelyjen kautta. Tutkijoille tuotti haasteita joidenkin tasojen määritelmät. Shierin teoriasta ei heidän mielestään selviä, millä tasolla ovat lasten itsensä tekemät, heitä itseään koskevat päätökset. Lapsen päättäessä jäädä sisälle leikkimään sen sijaan, että lähtisi ulos hyväksyen oman päätöksensä seuraukset, mistä tasosta on kyse? Onko määriteltävä taso kolme, neljä vai jopa viisi? (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 12.)

Harry Shierin Venniselle ym. lähettämän, teoriaansa tarkentavan viestin perusteella osallisuuden tasojen on tarkoitus toimia lasten osallisuuden tukemisen suuntaa tai tukea antavana välineenä. Kaikki vuorovaikutus- ja valintatilanteet sisältävät eri osallisuuden tasoja. Onnistuneet osallisuuden kokemukset rakentuvat aikuisen sensitiivisyyden ja ammattitaidon varaan. Näiden kokemusten avulla lapsen on mahdollista harjoitella ja käyttää kehittyviä kykyjään sekä päätöksenteossa että vastuunottamisessa. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 12, 78 – 79.)

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on edellä kuvattu Shierin osallisuuden polun tasomalli. Shierin tasomalli ohjaa tässä tutkimuksessa sekä tutkimuskysymysten muodostamista että aineiston hankintaa ja analysointia.

2.5 Tutkimuksia lasten osallisuudesta

Viime vuosina lasten osallisuutta koskevassa suomalaisessa tutkimuksessa osallisuutta on määritelty mm. siten, että lapsella on oikeus iloita itsestään sekä mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Lapsen on tärkeä kokea, että lähellä olevat ihmiset pitävät sekä lasta itseään tärkeänä, että hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan merkityksellisinä. Oppiminen ja kasvaminen turvallisen aikuisen läsnä ollessa on myös osallisuutta. Aikuisen antama palaute auttaa lasta hahmottamaan oman osallisuutensa rajoja, joka taas auttaa lasta kasvamaan osalliseksi yhteisöön. Osallisuus on monitahoista toimintaa: yhteistä toimintaa aikuisen kanssa, lapsen vastuun ottamista, lasten ideoiden toteuttamista, omatoimisuutta, mahdollisuutta auttaa ja opettaa muita. Kun lapsi saa osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen, hän oppii ennakointia, muiden huomioimista sekä kykyä asettua toisen asemaan. Onnistuneet vaikuttamismahdollisuudet kasvattavat lapsen itsetuntoa ja rakentavat luottamusta omiin kykyihin, samalla lapsen sitoutuminen toimintaan vahvistuu. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 17 – 18.)

Tässä tutkimuksessa tutkijat käyttävät osallisuuden mallintamiseen Shierin osallisuuden tasoja, kuten tekivät myös Venninen ym. (2010) tutkiessaan lasten osallisuutta kyselyn avulla, joka oli suunnattu pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen aikuistiimeille. Tutkijat päättelivät tutkimuksensa tulosten perusteella, että suurin osa päiväkodeista toimii lapsen osallisuuden

tukemisessa Shierin tasojen kolmannella portaalla (Venninen ym. 58). Shierin neljänteen ja viidenteen tasoon viittaavia kuvauksiakin tuli esiin, esimerkiksi lasten kehiteltyä omiin kokemuksiinsa perustuvaa toimintaa, aikuisen taitavasti mahdollistaessa ideasta innostumisen ja toiminnan laajenemisen. (Venninen ym. 59). Johtopäätöksissä Venninen ym. (2010) kiinnittävät huomiota siihen, että saman tyyppinen toiminta voi asettua tilanteesta riippuen osallisuuden eri tasoille. Lasten ja aikuisten väliset päivittäiset sopimukset voivat olla itseasiassa kokonaan aikuisen määrittämiä, jolloin lapsen osallisuutta ei ilmene. Aikuinen voi toisaalta tehdä sopimuksen lasten aloitteesta, jolloin päästään kolmannelle tasolle. Sopimusta voidaan myös täsmentää ja muuttuu yhdessä lasten kanssa keskustelemalla ja siten jakaa valtaa päätöksenteossa. Tällöin päästään jo tasolle neljä tai jopa viisi. Samalla tavalla toiminnan suunnittelussa voidaan kysyä lasten mielipiteitä, jolloin päästään tasolle kaksi. Mikäli lasten ideoita huomioidaan ja otetaan mukaan suunnitteluun, päästään tasolle kolme. Toiminta voidaan myös ideoida, kehitellä ja toteuttaa alusta loppuun yhdessä lasten kanssa ilman aikuisen valmiita suunnitelmia toiminnan etenemisestä, jolloin päästään tasoille neljä tai viisi. (Venninen ym. 2010, 59.)

Osallisuuden käsitettä voidaan lähestyä myös erilaisten teemojen kautta. Stenvall ja Seppälä (2008) määrittelevät tutkimuksessaan osallisuutta kolmen teeman kautta, joissa osallisuutta tarkastellaan lapsen arjessa, työvälineenä sekä ryhmätoimintana. Osallisuus lapsen arjessa -teemassa lapsi nähdään toimijana päiväkodin arjessa tekemässä arkiaskareita, kehittelemässä ideoita tai projekteja. Tässä teemassa osallisuus määrittyy lapsikeskeisesti. Osallisuus työvälineenä -teema tuo esiin osallisuuden aikuislähtöistä puolta korostaen aikuisten toimintaa suhteessa lapsiin. Tässä teemassa aikuinen määrittelee miten ja missä osallisuutta huomioidaan. Osallisuus ryhmätoimintana -teemassa osallisuus näyttäytyy yhdessä toimimisena. Tässä ryhmäkeskeisessä tavassa määritellä osallisuus se ilmenee saduttamisena, vuorovaikutuksena ja yhteistoiminnallisuutena, jotka pohjautuvat päiväkodin yhteisiin, jaettuihin käytäntöihin. (Stenvall & Seppälä, 2008, 10 – 17.)

Erään kotimaisen tutkimuksen mukaan suuntauksena varhaiskasvatuksessa näyttää olevan, että lasten kuuleminen tapahtuu hiljaisesti, ylhäältä alaspäin. Tämän kaltaiseen tulokseen on päästy tutkimalla 1-9 -vuotiaiden lasten kasvattajien ja opettajien kertomuksia lasten osallisuudesta. Tutkimuksen mukaan kasvattajat havainnoivat lapsia ja ottavat ideoita lasten puheesta, ilman että lapset tehdään tietoiseksi omasta osallisuudestaan. Tämän lisäksi kasvattajat toimivat useimmiten

reaktiivisesti, eli reagoivat vasta kun lapsi itse toimii aloitteen tekijänä kuulluksi tulemisessa. Edelleen tutkimuksessa kävi ilmi, että useimmat päivän toiminnot ovat kasvattajien etukäteen suunniteltavia. Aikuiset myös vastaavat useimmiten aikataulujen, oppimisympäristöjen sekä sääntöjen rakentamisesta. Ainoastaan leikki näytti tässä tutkimuksessa olevan se osa-alue, jossa lapsilla on mahdollisuus harjoitella toiminnan suunnittelua, neuvottelua sekä päätöksentekoa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa kasvatuskulttuurin olevan kahtia jakautunutta, jossa arjen rutiineista ja ohjatuista oppimistilanteista vastaavat aikuiset, kun taas vapaan leikin maailmassa päätöksenteosta ja suunnittelusta vastaavat lapset. (Turja 2007, 176 – 189.)

Tutkimuksensa johtopäätöksissä Turja (2007) peräänkuuluttaa, että lasten tulisi voida olla tietoisia siitä, miten he tulevat kuulluiksi aikuisten taholta. Lasten mielipiteiden kuunteleminen ja lasten osallistuminen yhteisen toiminnan suunnitteluun sekä päätöksentekoon ei kuitenkaan pidä ajatella tarkoittavan, että kasvattaja pyrkisi toteuttamaan kunkin lapsen kaikki toiveet. Sen sijaan sillä tarkoitetaan demokraattisten toimintaperiaatteiden yhdessä opettelua vähitellen, toisten kuulemista, eri osapuolten välistä neuvottelua ja sopimista. (Turja 2007, 170.)

Virkki (2015) on väitöskirjassaan pyrkinyt kuvaamaan ja ymmärtämään lasten toimijuutta ja osallisuutta sekä kehittämään tutkimuksensa kohteena olleen kaupungin varhaiskasvatuksen suunnittelumallia lasten osallisuutta edistäväksi. Virkki tutki lapsille merkityksellistä toimintaa sekä lasten mahdollisuuksia toimia päiväkodin toiminnan muokkaajina. Lasten toimijuutta ja osallisuutta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa sekä lasten että kasvattajien näkökulmasta. (Virkki 2015, 2.) Virkin tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä on Härkösen (2002) kehittänyt varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria. Virkin mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen systeemiteoria auttaa jäsentämään varhaiskasvatuksen laajaa ja kompleksista käsitettä. (Virkki 2015, 13.) Virkin tutkimuksessa päiväkodin toiminnoista lapsille mieluisinta oli leikki, jota kasvattajatkin korostivat lasten osallisuuden foorumina. Lasten omaehtoista suunnittelua esiintyi leikki-tilanteiden lisäksi ulkoilussa ja opetukseen liittyvissä tilanteissa. Päiväkodin muissa perustoiminnoissa lasten osallisuuden kokemukset jäivät tutkimuksessa vähäisiksi. Kasvattajat eivät aina tunnistanee lasten aloitteita, eivätkä lapset aina olleet tietoisia omasta roolistaan toiminnan muokkaajina. Lasten osallisuuden mahdollistaminen ja edistäminen muotoutuvatkin Virkin mukaan vuorovaikutustilanteissa erilaisiksi riippuen siitä, millaisena lasten toimijuus milloinkin nähdään. (Virkki 2015, 143 – 147.)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa lasten osallisuudesta huomio on usein lasten ja nuorten mahdollisuuksista osallistua laajempaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tai lasten osallisuudessa heitä koskevilla oikeudellisilla käytännöillä. Aikuiset usein aliarvioivat lasten kyvykkyyden tai eivät osaa arvostaa heidän näkemyksiään, koska lapset ilmaisevat ne eri tavalla kuin aikuiset. Tämä aikuisten suhtautumistapa näyttäytyy eri tavoilla erilaisissa kulttuurisissa yhteyksissä. Kehittyvissä maissa lapsilla tiedostetaan olevan kyvykkyyttä kantaa sosiaalista ja taloudellista vastuuta. Heidän mahdollisuutensa neuvotella tai tehdä itsenäisiä päätöksiä näihin vastuihin liittyen on kuitenkin todennäköisesti rajoitettua. Länsimaisissa yhteiskunnissa taas lasten osallistumisen mahdollisuuksia päätöksentekoon ja vastuun kantamisen harjoittelua on rajoitettu pidennetyn sosiaalisen ja taloudellisen riippuvuuden sekä korostetun suojelun vuoksi. Näyttää siltä, että lapsilta laajalti evätään mahdollisuuksia kehittyvien kykyjensä mukaiseen päätöksentekoon. (Lansdown 2010, 15 – 16; Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 90.) YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja laaja lapsuuden tutkimuksen kenttä ovat haastaneet vallalla olevaa ajattelutapaa lasten asemasta sekä osallistumisen kyvykkyydestä sosiaalisessa ja poliittisessä elämässä. Lasten osallisuus ja osallistuminen tuovat tärkeitä ja pitkälle kantavia etuja lapsille, perheille ja laajemmille yhteisöille. (Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor 2010, 294; Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 82; Smith 2002, 85.)

Lasten odotetaan toteuttavan osallisuuttaan aikuisten tavoilla, vaikka ennemmin tarvittaisiin instituutionaalisia ja organisaationaalisia muutoksia, jotka rohkaisisivat ja edesauttaisivat lasten äänen kuulumista (Prout 2003, 20 – 21). Huomiota tulisi suunnata niihin tapoihin, miten yhteisöjen jokapäiväisissä tilanteissa ollaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kriittinen kysymys osallisuuden kannalta ei ole tästä näkökulmasta se, kuinka paljon lapsilla on ehdotonta päätösvaltaa, vaan kohdellaanko heitä kunnioittavasti heidän arjessaan. (Melton 1999, 936.) Samaa korostavat Fleet & Britt (2011, 160) todetessaan, että lasten kuulemisessa ratkaisevaa on kuunnella, mitä heillä on sanottavanaan ja siten varmistaa, että lasten näkökulmat otetaan huomioon.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Lasten osallisuuden tutkiminen on keskittynyt selvittämään aihetta havainnoimalla tai kasvattajilta eri tavoin saatuja aineistoja analysoimalla (Stenvall & Seppälä 2008; Turja 2007; Venninen, Leinonen & Ojala 2010). Kuitenkin lapset ovat oman arkinsa parhaita asiantuntijoita ja kykeneviä ilmaisemaan omia näkemyksiään (Eide & Winger 2005, 72; Scott 2008, 87). Vain lapsi voi tietää, millaista on olla lapsi tietyssä kontekstissa (Eide & Winger 2005, 73). Lisäksi osallisuudessa henkilökohtainen kokemus on merkittävää. Näistä syistä tässä tutkimuksessa halutaan selvittää osallisuuden toteutumista lasten itsensä kokemana. Tavoitteena on kerätä lasten tuottamaa tietoa osallisuuden toteutumisesta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään lasten omia arvioita osallisuutensa toteutumisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan osallisuuden ilmentymien sekä osallisuutta mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden esiintymistä lasten kerronnassa. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on Harry Shierin (2001) osallisuuden polun tasomalli. Lasten osallisuuden toteutumista tarkastellaan siten Shierin mallin viiden osallisuuden tason kautta. Nämä tasot ovat lasten kuulluksi tuleminen, lasten tukeminen ilmaisemaan näkemyksiään, lasten mielipiteiden huomioon ottaminen, lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin sekä vallan ja vastuun jakaminen päätöksentekoprosessissa yhdessä aikuisten kanssa.

Tutkimustehtävämme muodostuu kolmesta tutkimuskysymyksestä:

1. Miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista esiopetuksessa?
2. Miten osallisuuden tasot ilmenevät lasten kerronnassa?
3. Millaisia osallisuutta mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä lasten kerronnassa esiintyy?

4 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen metodiset valinnat. Ensimmäinen alaluku käsittelee tutkimusta tapaustutkimuksena. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten osallisuutta lasten itsensä kokemana, on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat lapset saavat itse kertoa omista vaikutusmahdollisuuksistaan esiopetuksen arjessa. Siten toisessa alaluvussa perehdytään niihin seikkoihin, joita tulee ottaa huomioon silloin, kun tutkimuksen tiedon tuottajina ovat lapset. Aineiston hankintaan ja tutkimusmenetelmiin syvennytään kolmannessa alaluvussa. Sekä haastattelujen teemat että kyselyjen väittämät perustuvat Shierin (2001) teoreettiseen malliin osallisuuden tasoista. Viimeisessä alaluvussa keskitytään kirjoittamaan auki se, miten hankittu aineisto on analysoitu.

4.1 Tutkimus tapaustutkimuksena

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen tarkastelun kohteena on erään kunnan esiopetuksessa olevien lasten osallisuuden toteutuminen ja tutkimuksessa tavoitellaan osallisuuden ilmiön kuvailemista. Tapaustutkimusta voi tehdä monella tavalla ja se on käsitteenä monisyinen, siten siitä ei myöskään ole yksiselitteistä määritelmää. Tapaustutkimukselle tunnusomaista on, että siinä tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden kuvaileminen, ymmärtäminen, ennustaminen ja/tai ratkaiseminen ovat tutkimuksen tavoitteet. (Woodside 2010, 2; Eriksson & Koistinen, 2005, 4.) Tapaustutkimuksessa tapauksen tutkimisen ensisijaisena tavoitteena ei ole muiden tapausten ymmärtäminen eli yleistettävyyys, vaan ensisijaisesti valitun tapauksen ymmärtäminen. Kuitenkin yhtä tapausta tutkimalla voidaan saada laajempaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Stake 1995, 4.) Tapaustutkimuksen avulla voidaan tuottaa rikasta ja monipuolista tietoa muuttuvien ja monimutkaisten kokonaisuuksien tutkimisessa (Eriksson & Koistinen 2005, 3).

Tapaustutkimuksessa tapauksella käsitteenä tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yhtä tai useampaa tapausta. Tapauksessa voi olla alayksiköitä,

jolloin tietoa saatetaan kerätä tutkittavaa tapausta pienemmästä yksiköstä. Tapaus ja tutkimusyksikkö voivat tapaustutkimuksessa siis olla eri asia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 187.) Tässä tutkimuksessa tapauksena on yhden kunnan esiopetuksen lasten osallisuuden toteutuminen ja tutkimusyksikköinä kyseisen kunnan kaksi esiopetusyksikköä. Tapaus valikoitui kyseisen kunnan perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen hallinnon aloitteesta sekä tutkijoiden omasta mielenkiinnosta aihetta kohtaan. Kyseiset esiopetusyksiköt valikoituivat tutkimusyksiköiksi kahdesta syystä. Ensinnäkin nämä yksiköt eivät olleet tutkijoiden saamien tietojen mukaan hiljattain osallistuneet tutkimuksiin. Toiseksi tutkijoilla oli ennestään yhteyksiä kyseisiin esiopetusyksiköihin.

Tapaustutkimukselle tyypillisesti tässä tutkimuksessa käytetään aineistonkeruussa useampaa kuin yhtä erilaista menetelmää, sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten osallisuuden toteutumista heidän itsensä kokemana, on lasten haastatteleminen luonteva aineistonkeruumenetelmä. Lasten haastattelujen rinnalle tutkijat halusivat aineistoa vahvistaakseen toisenkin aineistonkeruumenetelmän, jossa tutkimustehtävän mukaisesti lapset ovat tiedontuottajina. Toisena aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään lasten pienryhmissä yksilöllisesti täyttämää strukturoitua kyselyä. Näin ollen tutkimuksessa yhdistyvät kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote. (Alasuutari 2014, 32; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135 – 137.)

4.2 Lapset tiedon tuottajina

Lapsen oikeuksia korostavan ajattelun sekä lisääntyneen yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen myötä lasten mahdollisuutta tulla mukaan keskusteluun ja tutkimuksen informanteiksi on alettu pitämään tärkeänä (Helavirta 2007, 629). Kasvattajien ja opettajien tehtäviin sisältyy velvollisuus yrittää selvittää lasten näkemyksiä ja mielipiteitä. Tutkijan sen sijaan on pohdittava, mikä oikeuttaa hänet selvittämään lasten näkemyksiä. Toisaalta jos aikuiset eivät koskaan kysy lapsilta heidän ajatuksiaan, tuntemuksiaan tai mielipiteitään, kuinka he saisivat niistä tietoa? Lapsilta kysymistä voidaan siten pitää perusteltuna ja tarpeellisena. Tärkeää on se, kuinka saada lapsilta tietoa aiheuttamatta heille minkäänlaista epämukavuutta ja saaden heidät tuntemaan itsensä arvostetuiksi. Sekä tutkimusta että käytännön työtä tehdessään Eide ja Winger (2005) ovat

kokeneet suurimman osan lapsista pitävän siitä, että heiltä kysytään ja kertovat mielellään itsestään sekä heille tärkeistä asioista. Tämä riippuu kuitenkin siitä, kuinka aikuiset toimivat ja minkälaisen suhteen he onnistuvat lasten kanssa luomaan. Tavoitteessaan kuulla lasta, aikuisten on sallittava myös se, jos lapsi ei halua puhua, antaa tietoa, ilmaista itseään tai osallistua. (Eide & Winger 2005, 75, 77.)

Christensenin (2004) mukaan tutkijan on tärkeää katsoa lapsia ensisijaisesti ihmisinä sen sijaan, että heitä kohdeltaisiin lähtökohtaisesti eri tavalla kuin aikuisia. Lasten osallistuessa tutkimukseen on tärkeää huomioida kolme teemaa. Ensinnäkin tutkimusprosessi on ymmärrettävä osana dialogia. On pohdittava, ovatko tutkimuksen toteuttamisen tavat linjassa ja reflektiivisiä lasten kokemuksille, mielenkiinnon kohteille, arvoille ja arkipäivän rutiineille sekä millä tavoin lapset tavallisesti ilmaisevat ja ilmentävät näitä arjessaan. Toiseksi on tarkasteltava tutkijan roolia ja lapsiin muodostuvaa suhdetta. Kolmanneksi on huomioitava tutkimukseen liittyvät valtasuhteet. (Christensen 2004, 165 – 166.)

Kun halutaan selvittää lasten näkökulmia suoraan, rajatusta aiheesta kysyminen voi tuntua perustellulta tiedonhankinnan keinolta. Aikuisilla on kuitenkin usein määräävä asema kasvatus- ja opetustilanteissa. Taustalla vaikuttavat aikuisen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta. Yleensä kasvatus- ja opetustilanteissa on niin, että aikuinen pyrkii kysymällä tarkistamaan, mitä lapsi muistaa, tai muuten aktivoimaan lapsia oppimistilanteissa. Lapset ovat siten tottuneet siihen, että aikuiset odottavat heiltä ennalta määriteltäviä vastauksia. (Karlsson & Karimäki 2012, 44 – 45.) Lisäksi siinä ikävaiheessa, kun lapset ovat oppineet prosessoimaan tavallisia kysymyksiä ja vastaamaan niihin, he ovat myös kykeneviä kontrolloimaan vastauksiaan (Scott 2008, 91).

Jotta jaettu ymmärrys tutkittavasta aiheesta syntyisi tutkijan ja tutkittavan välille, tulee tutkijan varmistua siitä, että tutkija ja tutkittava puhuvat samaa kieltä (Harcourt & Conroy 2011, 42; Alasuutari 2005, 154). Tästä syystä tutkijan on tärkeää tutustua tutkimuksen kohteena oleviin lapsiin sekä heidän käyttämäänsä kieleen etukäteen. Myös Helavirran (2007, 632) mukaan on tärkeää, että lasten haastattelussa käytettävä kieli sovitetaan lasten kognitiivisiin taitoihin ja elettyyn elämään niin, että lapsi ymmärtää kysymykset ja tapahtumat, joista puhutaan. Tässä tutkimuksessa lapsiin ei käyty tutustumassa etukäteen. Tätä voidaan perustella sillä, että molemmat tutkijat ovat oman ammattinsa (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) kautta päivittäin tekemisissä lasten kanssa.

Tutkijoille on siten tuttua nykypäivän lasten käyttämä kieli sekä kulttuuri, jossa tämän päivän esiopetusikäiset lapset elävät. Myös tutkimuksen aiheen tulee olla lasta kiinnostava ja merkityksellinen lapselle, jotta hän voisi aidosti sitoutua tutkimukseen. Smithin (2011, 17) mukaan muutokset osallistuvassa dialogissa ja lisääntyvä ymmärrys lapsen näkökulmaa kohtaan kasvavat, kun tutkimuksen aihe on sekä lasta että tutkijaa kiinnostava. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää lasten osallisuutta lasten itsensä kokemana, eli tutkimukseen osallistuvat lapset saavat itse kertoa omista vaikutusmahdollisuuksistaan esiopetuksen arjessa. Tutkijoille jäi se vaikutelma, että aihe kiinnosti lapsia, mutta aiheen kiinnostavuutta sinänsä ei lapsilta erikseen tiedusteltu.

Lasten itsensä tuottamaa tietoa tavoiteltaessa on pyrittävä avoimuuteen lasten viestejä kohtaan. Tutkijan on löydettävä lapsille luontaisia tapoja ilmaista ja tuoda esiin ajatuksia. Tässä tutkimuksessa yksilöhaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joissa pyrittiin antamaan tilaa lasten omalle kerronnalle. Karlssonin ja Karimäen (2012) mukaan erityisen tärkeää on muotoilla relevantti tutkimuskysymys, joka suuntaa tutkimuksen jokaista vaihetta, mutta jota hiotaan ja tarkennetaan tutkimusprosessin ajan. (Karlsson & Karimäki 2012, 46.)

4.3 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa hankittava aineisto koostui lasten yksilöhaastatteluista sekä pienryhmissä tehtävistä kyselyistä. Lasten haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina heidän omissa esiopetusyksiköissään. Haastattelujen lisäksi lapset vastasivat kyselyyn älylaitteella digitaalista Kahoot –sovellusta käyttäen.

Ennen aineiston hankinnan aloittamista tutkijat lähestyivät vanhempia infokirjeen (liite 1) muodossa. Toisessa esiopetusyksikössä infokirje laitettiin ilmoitustaululle sekä jaettiin vanhemmille sähköisen reissuvihon kautta. Toisessa yksikössä infokirje puolestaan jaettiin kaikkien lasten lokeroihin. Infokirjeestä kävi ilmi tutkimuksen aihe, sen tekijät, mitä tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, tutkimuksessa käytettävät menetelmät sekä tieto lasten anonymiteetin säilymisestä. Infokirjeessä kerrottiin myös siitä, että kyselyä varten ei erikseen kysyttäisi kirjallista lupaa, vaan vanhempien tulisi kirjeen luettuaan ilmoittaa esiopetusyksikköön, mikäli eivät halunneet lapsensa osallistuvan kyselyyn. Infokirje toimi siis informoituna suostumuksena kyselyyn osallistumiseksi.

Haastattelun vuorovaikutuksellisuudesta puhuessaan Alasuutari (2005) viittaa sosiaaliseen kenttään, jolla hän tarkoittaa tutkimukseen osallistuvia toimijoita sekä siihen liittyviä instituutioita. Lapsia haastateltaessa sosiaalisen kentän ominaispiirteenä on se, että lapsi ei yksinään voi tehdä päätöstä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuseettisistä ja lainsäädännöllisistä syistä johtuen lapsen tutkimukseen osallistumisesta päättää huoltaja. Täten lapsen kvalitatiivinen haastattelu ei toteudu pelkästään haastateltavan lapsen ja tutkijan välisessä suhteessa. Luvan antajana huoltaja on osallisena tutkimuksessa, vaikka hän ei olisi itse sen informanttina. (Alasuutari 2005, 147.) Tässä tutkimuksessa yksilöhaastatteluja varten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus lapsen haastattelemiseksi. Esiopetusyksiköiden työntekijät huolehtivat suostumusten jakamisesta vanhemmille. He myös vastaanottivat allekirjoitetut suostumukset.

Lähinnä koulumaailmaan sijoittuvia lapsuustutkimuksia tarkastellessaan Faulkner ja Woodhead (2008, 31) toteavat tutkijoiden yleensä hakevan huoltajien ja koulujen suostumusta lasten osallistumiselle tutkimuksiin, kun taas lasten itsensä halukkuutta osallistua tutkimukseen on pidetty jotakuinkin itsestään selvänä. Tutkimuksen alkuvaiheessa riittävä tieto tutkimuksesta ja haastattelusta on tärkeää sekä vanhemman mutta erityisesti myös lapsen näkökulmasta. Luottamuksen saavuttamiseksi tutkijan on kerrottava lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, haastattelijan roolista sekä lapsen kertomien tietojen käyttämisestä. Tämä on myös tutkimuseettinen perusasia, jota ei saa unohtaa, vaikka lapsen vanhemmalle onkin tiedotettu tutkimuksesta. (Alasuutari 2005, 148.) Tässä tutkimuksessa jokaiselta sekä kyselyyn että yksilöhaastatteluun osallistuvalla lapsella varmistettiin erikseen suullisesti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Jokaisen tutkimuksen haavoittuvuus on siinä, että se tarvitsee ihmisiä, jotka haluavat osallistua siihen (Christensen 2004, 175). Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista vaikutti innokkailta kertomaan kokemuksistaan ja mielipiteistään sekä vastaamaan kysymyksiin. Tutkijat pitivät tärkeänä korostaa lapsille tutkimustilanteessa heidän omien mielipiteidensä ja ajatustensa tärkeyttä.

4.3.1 Lasten teemahaastattelu

Teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joissa pyrittiin antamaan tilaa lasten omalle kerronnalle. Koska tavoitteena oli saada tietoa lasten osallisuuden kokemuksista, oli haastattelun teemoittaminen tarpeen. Tutkimuksen haastatteluteemat (liite 2) pohjautuvat valittuun taustateoriaan eli Shierin osallisuuden polun tasoihin. Teemahaastattelussa on Hirsjärven & Hurmeen (2011, 48) mukaan oleellista se, että haastattelussa edetään tarkkojen kysymysten sijaan tutkimukselle olennaisten teemojen varassa. Tällä tavoin saadaan haastateltavien ääni paremmin kuuluviin. Teemahaastattelu huomioi myös sen, että merkitykset luodaan vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu kuuluu puolistrukturoituihin menetelmiin, koska sen aihepiirit eli teema-alueet ovat samoja kaikille haastateltaville. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan käytetä strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypillistä kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä, mutta se ei myöskään ole täysin vapaa kuten syvähaastattelussa on. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

Lomaketutkimukseen verrattuna haastattelu jättää tilaa lasten ennakoimattomille ja yllättäville puheenvuoroille, joihin tarttuminen edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja jatkokysymisen kykyä. Lasten puhe on usein rönsyilevää ja asiasta toiseen pomppivaa, mikä asettaa haasteita kysymysten esittäjälle. Perinteinen kysymys ja vastaus –asetelma voi olla lasten kerrontaa ja luonnollista vuorovaikutusta rajoittava tapa. Lasten omalle kerronnalle ja sen kuulemiselle on jätettävä tilaa ja pysähdyttävä sen ääreen. (Helavirta 2007, 632 – 634.) Helavirran (2007, 634) mukaan avoimet kysymykset ovat osoittautuneet lasten haastatteluissa toimiviksi. Koska lapsen haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, haastattelussa esiin tulevat kokemukset ovat aina haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. Tutkimus ei siis voi tuoda lapsen ääntä esiin tai kuulla sitä sellaisenaan, ilman haastattelijan vaikutusta. (Alasuutari 2005, 162).

Smith (2011, 21) kertoo lasten vastaavan avoimemmin ja totuudenmukaisemmin silloin, kun he tuntevat olevansa turvassa. Haastattelun aluksi lapselle on tärkeä kertoa, etteivät muut lapset tai aikuiset kuule, mitä hän haastattelun aikana puhuu, ja kuinka haastatteluaineistoa tutkimuksessa esitellään. Luottamuksellisuudella on lapsille erityinen merkitys, koska heidän ystävyys-suhteistaan kertoo usein salaisuuksien kertominen ja niiden pitämiseen sitoutuminen. (Christensen 2004, 171.) Tässä tutkimuksessa haastatteluja varten oli molemmissa tutkimusyksiköissä käytettävissä rauhallinen tila. Tutkimusyksiköt oli jaettu tutkijoiden kesken siten, että molemmat tekivät kaikki

haastattelunsa yhdessä yksikössä. Ennen haastattelun aloittamista tutkijat kertoivat haastateltaville tutkimuksen aiheesta, luottamuksellisuudesta tunnistettavuuden suhteen ja vanhemman antamasta suostumuksesta sekä kysivät lapsen suostumusta haastatteluun osallistumiseen.

Kertaluonteiset haastattelut eivät jätä lapsille juurikaan tilaa suhtautua kriittisesti haastattelukysymyksiin tai tutkimustapaan ja siksi on riskinä, etteivät lapset niissä yhteyksissä voi vastata omien näkemystensä mukaisesti (Christensen 2004, 168). Tutkimuskysymykset eivät yleensä ole tutkittavien pyynnöstä esitettyjä, vaan ne ovat tutkijan mielenkiinnon kohteita. (Christensen 2004, 170) Jos haastattelun kysymykset tai teemat ovat liian kaukana lapsen kokemusmaailmasta, eivät ne herätä riittävää kiinnostusta ja lisäksi lapsen voi olla vaikea kertoa näkemystään niistä. Tämän tutkimuksen haastatteluteemat liittyivät lasten arkeen esiopetuksessa, joka luonnollisesti on lapsille hyvin tuttua. Tästä huolimatta lasten vastaukset olivat toisinaan lyhyitä, joten kerronnan tueksi esitettiin lisäkysymyksiä ja lapsia pyydettiin kertomaan lisää esiin tulleista tapahtumista kysymällä esimerkiksi ”mitä sitten tapahtui”.

Tieto on aina kontekstiinsa sidottua ja siksi on merkittävää, missä tiedon muodostaminen tapahtuu. On luontevaa, että lasten haastattelu tapahtuu siinä ympäristössä, josta keskustellaan. (Helavirta 2007, 634.) Lapset antavat eri tilanteissa ja ympäristöissä käsitteille erilaisia sosiaalisia merkityksiä (Scott 2008, 92). Tässä tutkimuksessa lasten yksilöhaastattelut toteutettiin lapsen esiopetuspaikassa. Haastattelut äänitettiin. Tunnistetiedoista säilytettiin aineistonkeruun jälkeen ainoastaan haastattelun sukupuoli. Aineistonkeruun aikana esikouluryhmän opettajaa pyydettiin pitämään haastatelluista nimilistaa, jonka asianmukaisesta säilyttämisestä vastasi kyseinen opettaja. Nimilista hävitettiin aineistonkeruun jälkeen.

4.3.2 Lasten kysely

Lapsia on harvemmin otettu vastaajiksi yleishyödyllisiin kyselytutkimuksiin. Osaltaan tämä johtuu siitä, ettei lasten kognitiivisten kykyjen ole ajateltu riittävän käyttäytymiseen, näkemyksiin tai mielipiteisiin liittyvien strukturoitujen kysymysten käsittelyyn ja niihin vastaamiseen. Scott (2008) esittää, että lapset itse ovat parhaita henkilöitä tuottamaan tietoa lasten näkökulmista, toimista ja asenteista. Hänen mukaansa lapset tuottavat kysyttäessä luotettavaa tietoa heidän elämässään

merkityksellisistä asioista ja että lapsille sopivaksi pidettyjen kysymysten valikoima on huomattavasti suurempi kuin aiemmin on ajateltu. Kuitenkin lasten kyselytutkimuksiin osallistumista koskeva tieto on tällä hetkellä hajanaista ja lasten osallistuminen kyselyyn tuo tutkijalle käytännöllisiä sekä metodologisia ongelmia. Kun kyselyn vastaajana on lapsi, on huomioitava kielelliset ja kirjalliset haasteet sekä erilaiset kognitiivisen kehityksen vaiheet. Lapsen vastatessa kyselyyn aikuinen ei välttämättä saa luotettavia ja paikkaansa pitäviä vastauksia lapselta, etenkin tutkimuksen aiheen ollessa arkaluonteinen tai aikuisten kontrollin alainen. (Scott 2008, 87 – 89.)

Tässä tutkimuksessa kysely toteutettiin noin viiden lapsen ryhmissä digitaalista Kahoot –sovellusta käyttäen. Kyselyssä lapsille esitettiin väittämiä (liite 3), joiden esiintyvyyttä esiopetuksen arjessa he yksilöllisesti arvioivat asteikolla aina, usein, joskus, ei koskaan. Kyselyn väittämät esitettiin toisen tutkijan tuntemalla esiopetusikäisellä lapsella. Hän sai vastata kyselyyn kotonaan. Esitestauksen perusteella kyselystä päädyttiin jättämään yksi väittämä pois sen epämääräisyyden vuoksi.

Esikouluikäisiltä lapsilta tietoa hankittaessa tavanomainen kyselylomake ei ole sellaisenaan käyttökelpoinen. Tehtäessä kyselyä alle 11 -vuotiaiden lasten kanssa, visuaalisesta tuesta voi olla erityistä hyötyä. Kuvat konkretisoivat asiaa paljon enemmän kuin pelkkä verbaalinen viesti. Muistia tukevia keinoja on myös hyvä käyttää, koska lapset saattavat unohtaa rajallisetkin vastausvaihtoehdot. (Scott 2008, 90 – 91.) Vastaamisen tueksi tutkijat olivat tehneet kuvan, jossa vastausvaihtoehdot kuvaamaan oli tehty palkit, joissa sininen väri väheni vastausvaihtoehtojen mukaisesti. Aina vaihtoehdossa sininen palkki oli täysi, usein vaihtoehdossa palkki oli $\frac{3}{4}$ osaa täydestä palkista, joskus vaihtoehdossa palkki oli $\frac{1}{4}$ osaa täydestä palkista ja ei koskaan vaihtoehdossa palkki oli tyhjä. Kaikki kyselyyn osallistuvat lapset saivat oman kuvan vastaamisen visuaaliseksi tueksi. Jokainen lapsi antoi oman vastauksensa tabletilla tai puhelimella, jota muut eivät nähneet.

Ennen varsinaista kyselyä lasten kanssa tehtiin harjoittelukysely, jonka avulla sekä vastaaminen älylaitteella että vastausvaihtoehdot tehtiin lapsille tutuksi. Vastausvaihtoehtoina harjoittelukyselyssä olivat samat aina, usein, joskus, ei koskaan, kuten varsinaisessa tutkimuskyselyssäkin. Harjoittelukyselyn kysymykset liittyivät lasten sen hetkisiin mielenkiinnon kohteisiin, kuten Pokémon Go –peliin ja Frozen -elokuvaan.

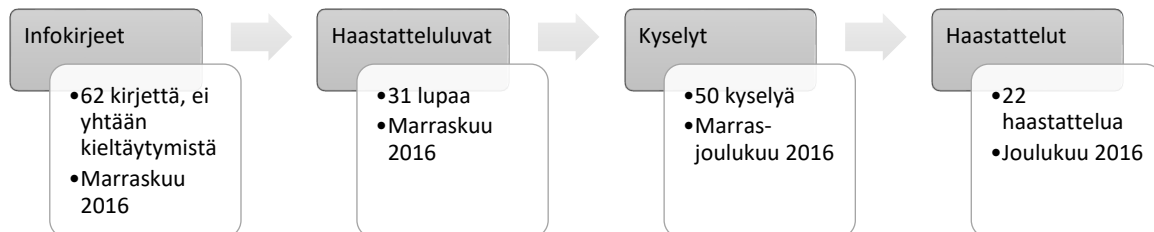
Niin lasten kuin aikuistenkin kohdalla itsenäisesti täytettävien kyselylomakkeiden ongelmana voi olla kirjallisten haasteiden lisäksi haasteet motivaatiossa. Pienempien lasten, kuten esikouluikäisten kanssa motivaatio-ongelma on usein vähäinen. He saattavat suhtautua kyselyyn kuin testiin ja vaikka tämä voi aiheuttaa oikeaksi koettujen vastausten tavoittelua, se myös voi edesauttaa lasten huomion suuntaamista kysymyksiin. (Scott 2008, 92.) Oikeiden vastausten hakemista oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen kyselyitä täytettäessä. Ennen kyselyn aloittamista lasten kanssa juteltiin mielipiteiden ja oikeiden tai väärin vastausten eroista sekä painotettiin, ettei kyselyssä ole yhtä oikeaa vastausta tai väärää vastauksia. Tästä huolimatta jotkut lapsista kommentoivat esimerkiksi *”mulla meni oikein”*, kun vastauksen antamisen jälkeen ruudulla näkyi merkki, joka tässä tilanteessa tarkoitti vastauksen antamisen onnistumista. Näissä tilanteissa lapsia muistutettiin siitä, että kaikkien vastaukset ovat oikeita, koska ne ovat mielipiteitä ja kerrottiin kyseisen merkin tarkoittavan vastaamisen onnistumista.

Lapsia rohkaistiin ennen kyselyn alkua kysymään tai pyytämään apua, jos esimerkiksi tulee ongelmia tabletin kanssa, unohtaa vastausvaihtoehdot tai ei ymmärrä väittämää. Lisäksi lapsia kannustettiin kertomaan, jos he vahingossa valitsevat eri vastausvaihtoehdon, mikä heidän oli tarkoitus valita, koska he eivät itse voineet kerran vastattuaan vaihtaa vastaustaan. Lähes jokaisessa kyselyryhmässä joku lapsista halusi korjata antamaansa vastausta. Vaikutti siltä, että lapsille ei suinkaan ollut yhdentekevää, minkä vastausvaihtoehdon he valitsivat, vaan kun lapsi koki vastanneensa väärin (painaneensa väärää vaihtoehtoa), niin hän oli heti yhteydessä tutkijoihin, koska halusi korjata vastauksensa oikeaksi. Vastausta ei ollut mahdollista vaihtaa toiseksi sovelluksessa enää kerran vastauksen annettuaan, mutta tutkijat ottivat ylös lapsen todellisen vastauksen ja ne korjattiin myöhemmin oikeiksi, siinä vaiheessa, kun kyselyiden vastaukset taulukoitiin.

Yhden pienryhmän (5 lasta) vastaukset päädyttiin poistamaan aineistosta, koska kyselyn aikana kolme lasta alkoivat näyttellä vastauksia toisilleen ja valita keskenään samat vastausvaihtoehdot. Lisäksi vastausvaihtoehdoiksi alkoi tässä kolmen lapsen porukassa valikoitua epätodennäköisimmät vastaukset hihitysten kera. Muissa pienryhmissä ei tällaista tutkimuksen kannalta epäedullista hassuttelua esiintynyt.

4.3.3 Yhteenveto aineistosta

Tutkimuksen aineisto kerättiin marras-joulukuussa 2016. Aineiston kerääminen eteni oheisen kuvion mukaisesti (kuvio 4).



KUVIO 4. Yhteenveto aineistosta

Haastatteluja kertyi 22 kappaletta, jotka jakautuivat niin että toisessa esiopetusyksikössä haastateltiin 10 lasta ja toisessa 12 lasta. Haastatelluista poikia oli 10 ja tyttöjä 12. Yksittäiset haastattelut kestivät 7-15 minuuttia. Laadullisen aineiston keruussa tutkija ei välttämättä tiedä etukäteen, kuinka monta tapausta hän tutkii. Esimerkiksi haastatteluja jatketaan, kunnes ne eivät enää tuo tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa. Samojen asioiden alkaessa kertaautua haastattelussa aineiston voidaan todeta riittävän. Tällöin käytetään aineiston saturaation eli kylläisyyden käsitettä sen riittävyyden perusteena. Vaikka saturaatioajatteluun liittyy ongelmia, kuten onko tutkija riittävän oppinut huomataksaan uudet näkökulmat, on se koeteltu keino jollain tavalla määritellä riittävän aineiston määrää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden suunnitelmana oli haastatella ensin kymmenen lasta ja sen jälkeen arvioida tilannetta. Arvioinnin seurauksena haastatteluja tehtiin vielä 12 lisää, jonka jälkeen haastatteluaineisto arvioitiin saturaation perusteella riittäväksi.

Kyselyyn vastasi yhteensä 55 esiopetusikäistä lasta kahdessa eri esiopetusyksikössä siten, että toisessa yksikössä kyselyyn vastasi 25 lasta ja toisessa 30 lasta. Koska yhden 5 lapsen ryhmän vastaukset päädyttiin poistamaan aineistosta, käytettäväksi jäi 50 lapsen kyselyvastaukset.

4.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena ja sen ajatellaan selventävän jonkin kokonaisuuden rakennetta. Kvalitatiivisessa analyysissä kaikki tutkittavaan mysteeriin kuuluvat asiat tulee pystyä selvittämään siten, etteivät ne ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Tilastollisesta analyysistä poiketen, kvalitatiivisessa analyysissä tulkinnan perusteeksi eivät kelpaa tilastolliset todennäköisyydet. Kvalitatiivinen analyysi muodostuu kahdesta, käytännössä toisiinsa kietoutuvasta vaiheesta, joita ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämisen voi edelleen erotella kahteen osaan, aineiston tarkastelemiseen ja havaintojen yhdistämiseen. Aineistoa tarkasteltaessa kohdistetaan huomio teoreettisen lähtökohdan ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin seikkoihin. Saman tutkimuksen aineistoa voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Aineiston tarkastelun aikana analyysin kohteena oleva aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä raakahavaintoja. Pelkistämisen toisessa vaiheessa havaintomäärää edelleen karsitaan havaintojen yhdistämisellä. Havaintojen yhteistä piirrettä, nimittäjää tai sääntöä etsimällä niitä päästään yhdistämään. Tämä havaintojen yhdistäminen ei kuitenkaan tarkoita, että kvalitatiivisen analyysin pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia, kuten tehdään keskiarvoilla ja tilastollisilla yhteyksillä operoivassa kvantitatiivisessa analyysissä. Havaintoja yhdistämällä tuotetun havainnon pitää päteä kaikkiin raakahavaintoihin. (Alasuutari 2014, 38 – 43.)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa lasten itsensä kokemana. Tutkimustehtävä on jaettu kolmeen kysymykseen. Jokaista tutkimuskysymystä varten muodostui oma aineiston luokittelun ja haltuunoton tapa, mikä osittain johtui luonnollisesti erilaisista aineistonkeruumenetelmistä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 21). Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on Shierin osallisuuden polun tasomalli ja siten analyysikin on teorialähtöinen. Teorialähtöinen analyysi perustuu tiettyyn malliin tai teoriaan, jonka mukaan tutkittava ilmiö määritellään. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 97.) Shierin (2001) osallisuuden polun tasoja ovat lasten kuulluksi tuleminen, lasten tukeminen ilmaisemaan näkemyksiään, lasten mielipiteiden huomioon ottaminen, lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin sekä vallan ja vastuun jakaminen päätöksentekoprosessissa yhdessä aikuisten kanssa. Tässä tutkimuksessa päädyttiin aineiston analyysivaiheessa yhdistämään Shierin kaksi päätöksentekoon liittyvää tasoa yhdeksi, koska näiden tasojen ero ei ole kovin selkeä etenkin esiopetuksen kontekstissa. Tasoiksi

muodostuivat siten lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden vaikuttavuus sekä lasten osallistuminen päätöksentekoon.

Haastatteluaineiston analysoinnin aluksi molemmat tutkijat kuuntelivat koko haastatteluaineiston. Äänitetty haastatteluaineisto litteroitiin kokonaisuudessaan siten, että kumpikin tutkijoista litteroi tekemänsä haastattelut. Litteroituja haastatteluja kertyi 96 sivua (fontti Calibri 10, riviväli 1). Kaikki litterointia seurannut haastatteluaineiston analyysi tehtiin yhteistyössä tutkijoiden kesken. Tässä tutkimuksessa aineiston läpikäyminen yhdessä, yhteiset keskustelut sekä pohdinnat aineiston parissa vahvistivat tutkijoiden näkemyksiä siitä, mitä aineisto tutkijoille kertoi (Eriksson & Koistinen 2005, 42).

Kyselyaineiston analyysi

Yksi tämän tutkimuksen kolmesta tutkimuskysymyksestä on, miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista esiopetuksessa. Tähän kysymykseen haettiin vastausta kyselyiden avulla. Kyselyllä pyrittiin selvittämään, miten lasten kuulluksi tuleminen, ilmaisemisen tukeminen, mielipiteiden vaikuttavuus sekä päätöksentekoon osallistuminen toteutuvat esiopetuksessa lasten mielestä. Kyselyn väittämät pohjautuvat valittuun teoriaan eli edellä mainittuihin osallisuuden tasoihin (taulukko 1). Siten saadut tulokset ovat myös suoraan luokiteltavissa näihin tasoihin. Kysely tuo tutkimukseen kvantitatiivisia piirteitä. Kyselyn väittämien vastausvalintojen määrät laskettiin ja taulukoitiin. Tämän jälkeen laskettiin jokaisen vastausvaihtoehdon prosenttiosuus kunkin kyselyn väittämän kohdalla.

TAULUKKO 1. Kyselyn väittämät osallisuuden tasoihin luokiteltuina

Osallisuuden tasot	Väittämät
Kuulluksi tuleminen	Eskarin aikuiset kuuntelevat, kun minulla on asiaa. Aikuinen auttaa, jos tarvitsen apua eskarissa.
Ilmaisemisen tukeminen	Eskarin aikuiset kysyvät lapsilta, mitä lapset haluaisivat tehdä. Minulta kysytään mitä haluan eskarissa oppia.

Mielipiteiden vaikuttavuus	Lasten toiveita ja ehdotuksia toteutetaan eskarissa. Saan tehdä eskarissa sitä mitä haluan. Lapset ja aikuiset suunnittelevat toimintaa yhdessä.
Päätöksenteko	Aikuiset päättävät mitä eskarissa tehdään. Lapset ja aikuiset päättävät eskarin säännöistä yhdessä.

Haastatteluaineiston analyysi osallisuuden tasojen osalta

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä on, miten osallisuuden tasot ilmenevät lasten kerronnassa. Tämän kysymyksen selvittämiseksi litteroitu haastatteluaineisto luokiteltiin teorian pohjalta muodostettuihin neljään luokkaan. Aineiston luokittelun tarkoituksena on sen järjestelmällinen läpikäynti tutkimustehtävän ja teoreettisten lähtökohtien määrittämällä tavalla (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18). Luokittelussa haastatteluaineistosta poimittiin kaikki kutakin luokkaa kuvaavat haastatteluosiot tai ilmaisut. Luokitteluvaiheessa poimittujen haastatteluosioiden pituudet vaihtelivat yksittäisistä lauseista pidempiin, useita lauseita sisältäviin vuoropuheisiin lapsen ja haastattelijan välillä. Tämän jälkeen luokiteltua aineistoa koodattiin ja tiivistettiin. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) esimerkkejä luokittelussa poimituista haastatteluosioista sekä niiden tiivistyksistä.

TAULUKKO 2. Esimerkki luokiteltujen haastatteluosioiden tiivistyksestä

Osallisuuden tasot, luokat	Haastattelupöiminta	Tiivistys
Kuulluksi tuleminen	A: Mistä sä tiedät, että aikuinen kuuntelee? L: No siitä että katsooko se muhun vai ei. L: Välillä jos mä niinku viittaan ja jos joku toine viittaa ni sille annetaan ett mä en saa niinku peräkkäistä vuoroo.	Aikuisen katsekontakti Puheenvuorojen tasapuolisuus
Ilmaisemisen tukeminen	A: Joo. No onko semmoisia asioita, mistä eskarin aikuiset kysyy lasten mielipiteitä?	Mielipiteistä kysyminen

	<p>L: No siitä mitä haluaa tehdä.</p> <p>A: Joo. Mitäs te ootte ehdottanu? Tai mitä sä oot ehdottanu?</p> <p>L: No mää oon ehdottanu aika monta kertaa tota mitä tossa salissa voitais tehdä.</p>	Ehdotusten pyytäminen
Mielipiteiden vaikuttavuus	<p>L: Ku yks lapsi on ehdottanu että pelataan sählyä niin sit pelattiin.</p> <p>A: Joo. No onko aikuiset yleensä sitte suostunu niihin lasten ehdotuksiin?</p> <p>L: No joskus, mutta ei ihan aina jos ei niinku pysty.</p> <p>A: Okei. No tiedätkö että lapset ois ehdottanu jotain, mitä ei oo toteutettu?</p> <p>L: No lapset on toivonu sellaista niinku, et täällä ois jotain niinku, jotain nukkeja, mutta kun sitä ei toteutettu.</p>	<p>Ehdotuksen toteutuminen +</p> <p>Ehdotuksen toteutuminen +/-</p> <p>Ehdotuksen toteutuminen -</p>
Päätöksenteko	<p>A: No mitkä asiat on eskarissa semmosia mistä sä voit itse päättää?</p> <p>Mistä lapset voi päättää?</p> <p>L: No semmosista että vaikka leikistä vuorotellen päättää mitä leikitään.</p> <p>A: No mitäs asioita aikuiset ja lapset päättää yhdessä?</p> <p>L: Säännöistä.</p>	<p>Leikin sisältö, leikkipaikka</p> <p>Säännöt</p>

Luokittelun ja tiivistämisen jälkeen analyysia jatkettiin muodostamalla tarvittaessa uusia kategorioita. Ohessa esimerkki (taulukko 3) päätöksenteko luokkaan poimittujen haastatteluosioiden pohjalta tehdyn koodauksen ja tiivistämisen seurauksena syntyneistä kategorioista.

TAULUKKO 3. Päätöksentekoluokan kategoriat

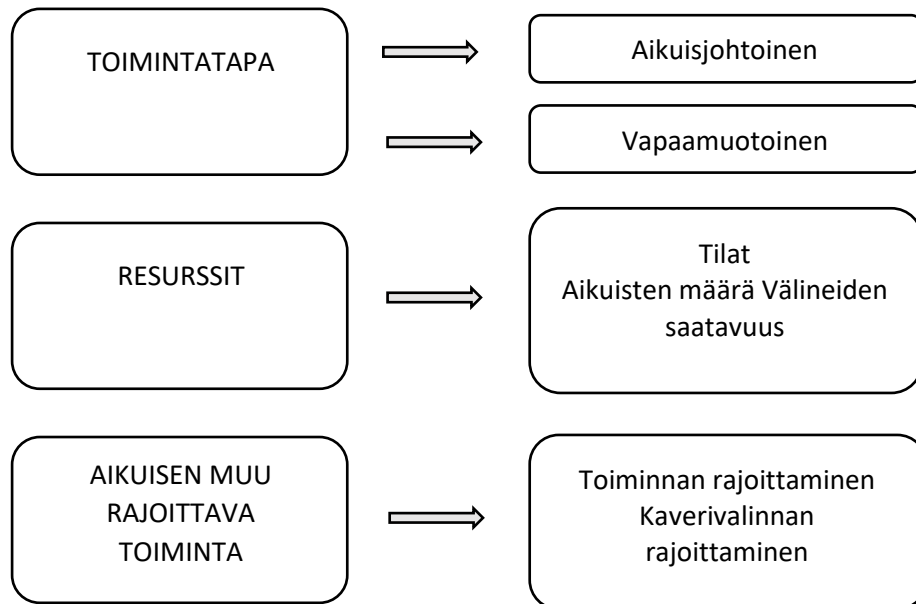
Aikuiset päättävät	Lapsi päättää	Yhdessä päätetään
Mitä esikoulussa tehdään	Vaihtoehtoisista toiminnoista valitseminen (aik. tarjoamat)	Säännöt
Säännöt	Leikin sisältö, leikkipaikka	Äänestäminen aikuisen antamista vaihtoehtoista
Ryhmäjaot ja ryhmäkoko	Ruoan määrä	Leikit ja pelit
Leluhankinnat	Omaehtoisien tekemisen valitseminen (piirtäminen, peli)	Toiminnan aikataulu
Toimintaan osallistuminen	Aikuisen ohjaamassa toiminnassa pienet valinnat	
Puheenvuorot		

Vaikka tämän kokoista haastatteluaineistoa ei ole tarkoituksenmukaista analysoida määrällisesti, laskettiin tiivistettyjen ilmausten määrät, mikä osaltaan selkiytti tutkijoille kokonaiskuvan muodostumista aineistosta.

Haastatteluaineiston analyysi mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden osalta

Tutkimuksen kolmantena tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia lasten osallisuutta mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä lasten kerronnassa esiintyy. Tämän selvittämiseksi litteroidusta haastatteluaineistosta poimittiin lasten osallisuuden mahdollistumiseen ja rajoittumiseen liittyviä ilmaisuja ja haastatteluosioita. Kuten edellä, tässäkin poimittujen haastatteluosioiden pituudet vaihtelivat yksittäisistä lauseista pidempiin, useita lauseita sisältäviin vuoropuheisiin lapsen ja haastattelijan välillä. Edellä käsiteltyjen osallisuuden tasojen toteutuminen tai toteutumatta

jääminen sisältävät sekä osallisuutta mahdollistavia että rajoittavia tekijöitä. Koska osallisuuden tasojen toteutumista tarkastellaan erikseen, pyrittiin ne tämän tutkimuskysymyksen kohdalla rajaamaan analyysin ulkopuolelle. Haastatteluaineistosta poimittiin siis aiempiin luokitteluihin kuulumattomia ilmaisuja, jotka tarkastelun myötä jakaantuivat kolmeen kategoriaan (kuvio 5).



KUVIO 5. Mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden luokittelu

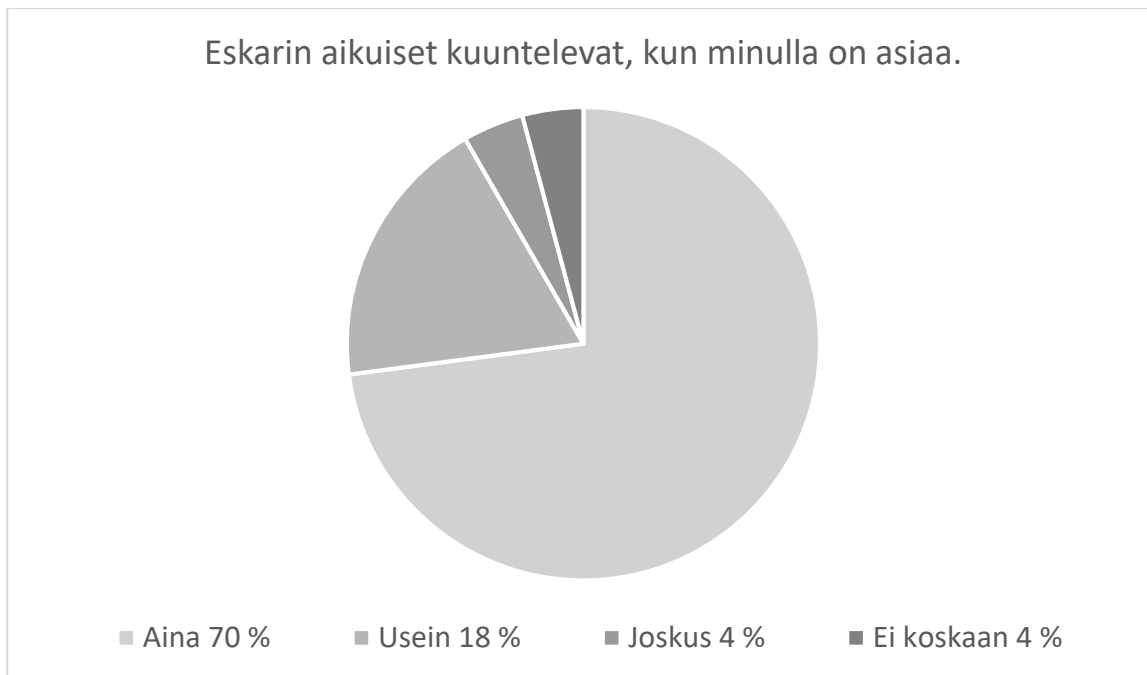
5 TULOKSET

Tutkimuksen päätuloksina tulee esiin, että esiopetuksen aikuiset kuulevat ja auttavat lapsia. Lasten mielipiteillä ja ehdotuksilla on vaikutusta toimintaan, mikäli niitä kysytään. Lasten ilmaisemisen tukemisen taso on vaihtelevaa, eivätkä lapset ole kovin tietoisia vaikuttamisestaan tai vaikutusmahdollisuuksistaan esiopetuksen toimintaan. Esiopetuspäivä on kaksijakoinen. Se muodostuu aikuisjohtoisesta esiopetusajasta sekä vapaamuotoisemmasta iltapäivätoiminnan ajasta. Aikuiset määrittävät suurelta osin esiopetuspäivän kulun ja sisällöt. Leikki on asia, josta lapset saavat itsenäisesti päättää. Lisäksi he saavat tehdä valintoja aikuisten tarjoamista vaihtoehtoista sekä päättää toiminnan yksityiskohdista.

Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen tulokset. Tulosten esittelyssä on päädytty yhdistämään kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä, joissa haettiin vastausta siihen, miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista esiopetuksessa sekä siihen, miten osallisuuden tasot ilmenevät lasten kerronnassa. Kysymysten yhdistäminen tulosten esittelyssä on perusteltua, koska molempien kysymysten muodostaminen, aineistonhankinta sekä analyysi pohjautuvat Shierin (2001) osallisuuden polun tasoihin. Siksi tulokset myös esitellään analyysissa käytettyjen osallisuuden tasojen mukaisessa järjestyksessä. Haastattelu- ja kyselytulokset näiden tutkimuskysymysten osalta tukevat toisiaan, jolloin tulosten esittäminen yhdessä on johdonmukaista sekä turhaa toistoa välttävää. Viimeisenä esitellään kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät osallisuutta mahdollistavat ja rajoittavat tekijät.

5.1 Lasten kuulluksi tuleminen

Suurin osa lapsista kokee esiopetuksen aikuisten kuuntelevan heitä kyselyn vastausten perusteella (kuvio 6) aina (70 %) tai usein (18 %). Vain pieni osa kyselyyn vastanneista lapsista valitsi vastausvaihtoehdon joskus (4 %) tai ei koskaan (4 %).



KUVIO 6. Aikuiset kuuntelevat

Lasten haastatteluissa kävi ilmi, että lapset kertovat esiopetuksen aikuisille monenlaisista asioista, kuten itselle tapahtuneista asioista, omista kuulumisistaan, kiusaamisesta ja riitatilanteista sekä avun tarpeesta. Haastatelluista lapsista kaikki, yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta, kertoivat esikoulun aikuisten kuuntelevan heitä, kun lapsilla on asiaa. Lapset olivat hyvin tietoisia siitä, mistä tietää, että aikuinen kuuntelee. He kertoivat aikuisen kuunnellessa katsovan silmiin, keskittyvän lapseen ja vastaavan lapsen asiaan sanallisesti tai toiminnalla, kuten seuraavista kommentteista ilmenee.

"Kun ne kattoo mua silmiin."

"Siitä kun ne vastaa siihen asiaan."

"No siitä että se hymyilee että se kattoo silmiin."

"No ettii sellasen kaverin kenenkä kanssa voin leikkiä."

"... ne tulee sinne ja selvittää sen asian meiän kanssa."

Sekä vapaissa että ohjatuissa tilanteissa aikuisen huomion saamista pitää joskus odottaa. Syyksi tähän lapset mainitsivat sen, että jollain toisella lapsella oli asia kesken tai aikuisella oli muuta tekemistä. Lapset kertoivat aikuisten huolehtivan siitä, etteivät lapset keskeytä toistensa puhetta, mikä osaltaan vahvistaa käsitystä siitä, että esikoulun aikuiset pyrkivät kuuntelemaan lapsia.

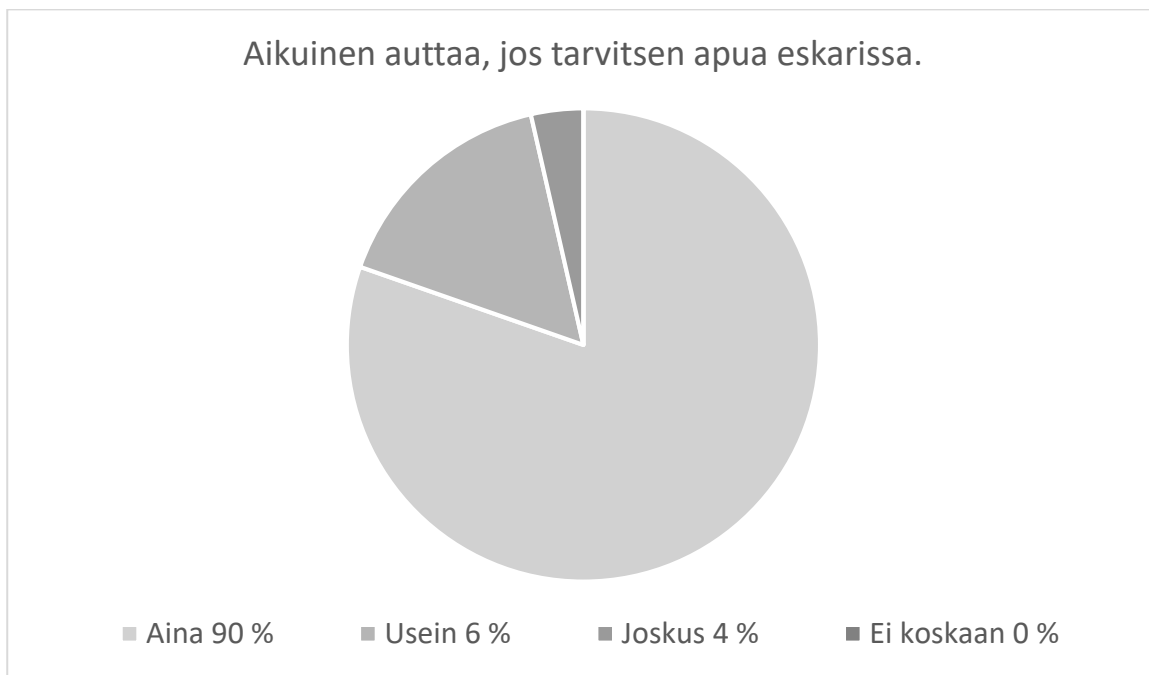
"... et jos siin on vaikka joku puhumassa niin sit mää ootan vielä vuoroa."

Ohjatuissa ryhmätilanteissa puheenvuoron saamisen ehtona oli viittaaminen. Vaikka aikuinen käyttää näissä tilanteissa valtaa puheenvuorojen jakajana, pyritään viittauskäytännöllä kuitenkin lasten puheenvuorojen tasapuoliseen jakaantumiseen, mikä on nähtävissä lasten kommentteista.

"Koska kun joku puhuu niin ne ei anna toiselle vuoroa jos toinen viittaa ni sä joudut odottaa vuoroa."

"Välillä jos mä niinku viittaan ja jos joku toine viittaa ni sille annetaan ett mää en saa niinku peräkkäistä vuoroa."

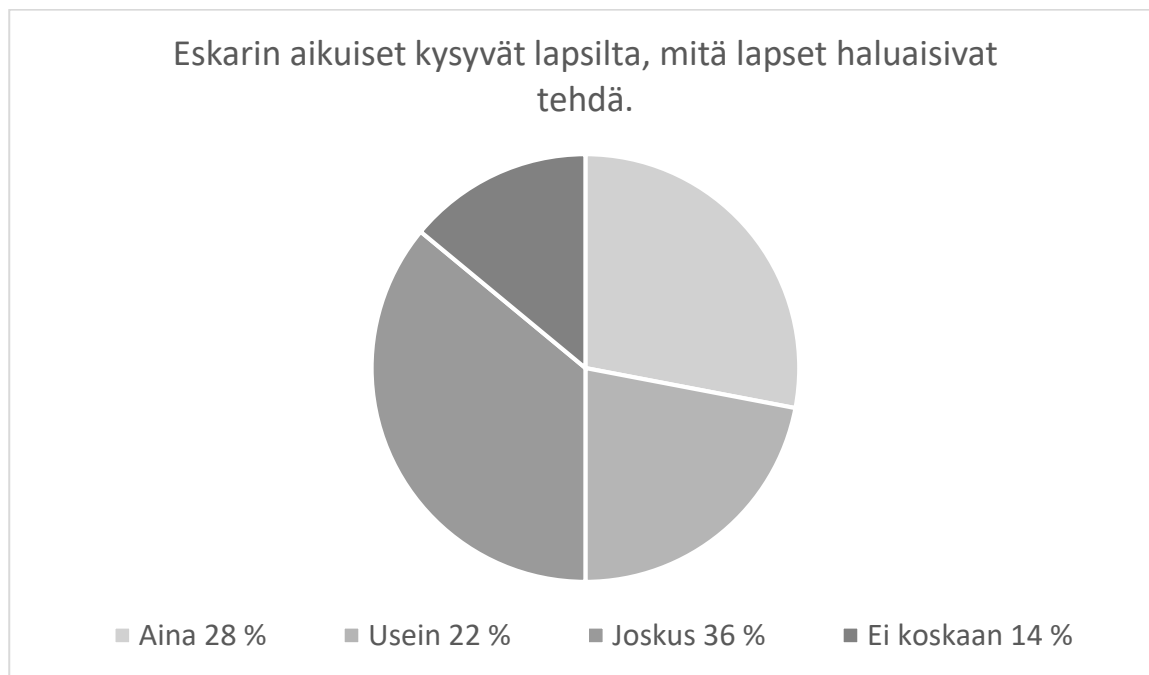
Lasten kuulluksi tulemisesta kertoo myös se, että 90 % lapsista vastasi kyselyssä (kuvio 7) saavansa aikuiselta aina apua sitä tarvitessaan. 6 % lapsista arvioi saavansa apua usein ja 4 % lapsista valitsi vastausvaihtoehdon joskus. Kukaan lapsista ei valinnut vastausvaihtoehtoa ei koskaan.



KUVIO 7. Aikuiset auttavat

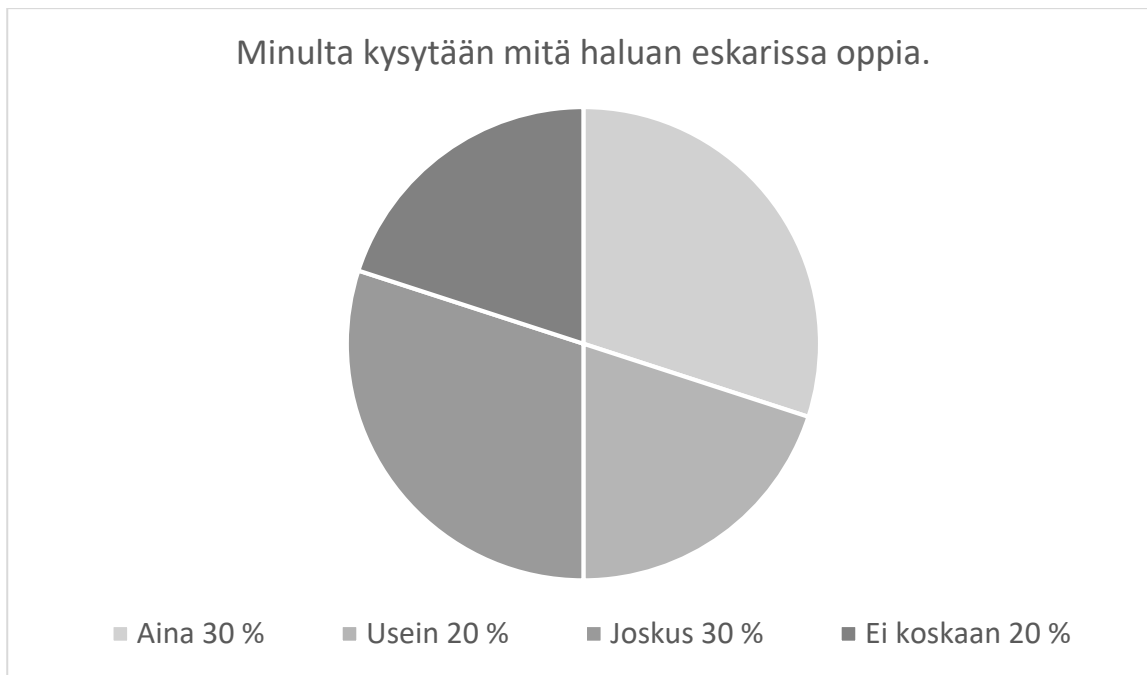
5.2 Lasten ilmaisemisen tukeminen

Ilmaisemisen tukemista pyrittiin selvittämään muun muassa esittämällä kyselyssä lapsille väittämä ”Eskarin aikuiset kysyvät lapsilta, mitä lapset haluaisivat tehdä”. Tähän väittämään 28 % lapsista valitsi vastausvaihtoehdon aina ja 22 % lapsista valitsi vastausvaihtoehdon usein (kuvio 8). Yli kolmasosa (36 %) lapsista valitsi vastausvaihtoehdon joskus ja 14 % lapsista oli sitä mieltä, ettei esiopetuksen aikuiset koskaan kysy lapsilta, mitä he haluaisivat tehdä.



KUVIO 8. Aikuiset kysyvät

Toinen ilmaisemisen tukemiseen liittyvä väittämä kyselyssä koski sitä, kysytäänkö lapsilta esiopetuksessa, mitä he haluavat oppia. Lasten vastaukset tähän väittämään jakaantuivat siten, että 50 % lapsista valitsivat vastausvaihtoehdoksi aina tai usein ja toiset 50 % lapsista vastasivat joskus tai ei koskaan (kuvio 9). Lasten vastaamista tähän väittämään on voinut vaikeuttaa se, ettei väittämän muotoilu suhteessa vastausvaihtoehtoihin ja arjen todellisuuteen ole täysin looginen. On epätodennäköistä, että aikuiset jatkuvasti kysyisivät lapsilta (vrt. ”minulta kysytään”), mitä he haluavat esiopetuksessa oppia. Todennäköisempää on, että lapsilta on ainakin jossain vaiheessa kysytty heidän oppimistoiveistaan esiopetuksessa, mikä käykin ilmi lasten haastatteluista.



KUVIO 9. Oppimisesta kysyminen

Haastatteluissa tuli esiin melko vähän tilanteita, joissa lapsilta olisi kysytty heidän mielipiteitään tai pyydetty heiltä ehdotuksia. Lähes kaikki lapset kertoivat, että heitä on pyydetty kertomaan, mitä he haluavat esikoulussa oppia. Erityisesti kysyttäessä lapsilta, mistä esikoulun aikuiset kysyvät lasten mielipidettä, vastaaminen osoittautui lapsille vaikeaksi. Lasten näkemykset siitä, pyydetäänkö heitä ehdottamaan, mitä esikoulussa tehdään, vaihtelivat. Enimmäkseen lapset kertoivat ehdotuksia toiminnasta pyydetävän joskus. Asiat, joissa lasten ilmaisemisen tukemista tuli haastatteluaineistossa esiin, olivat pääsääntöisesti tilannekohtaisia ja rajattuja. Lasten kertoman mukaan lapsia pyydetään ehdottamaan esimerkiksi leikkejä jumpassa tai askarteluvaihtoehtoja.

"Tai kysytään jossain semmosessa jumpassa semmosia leikkejä."

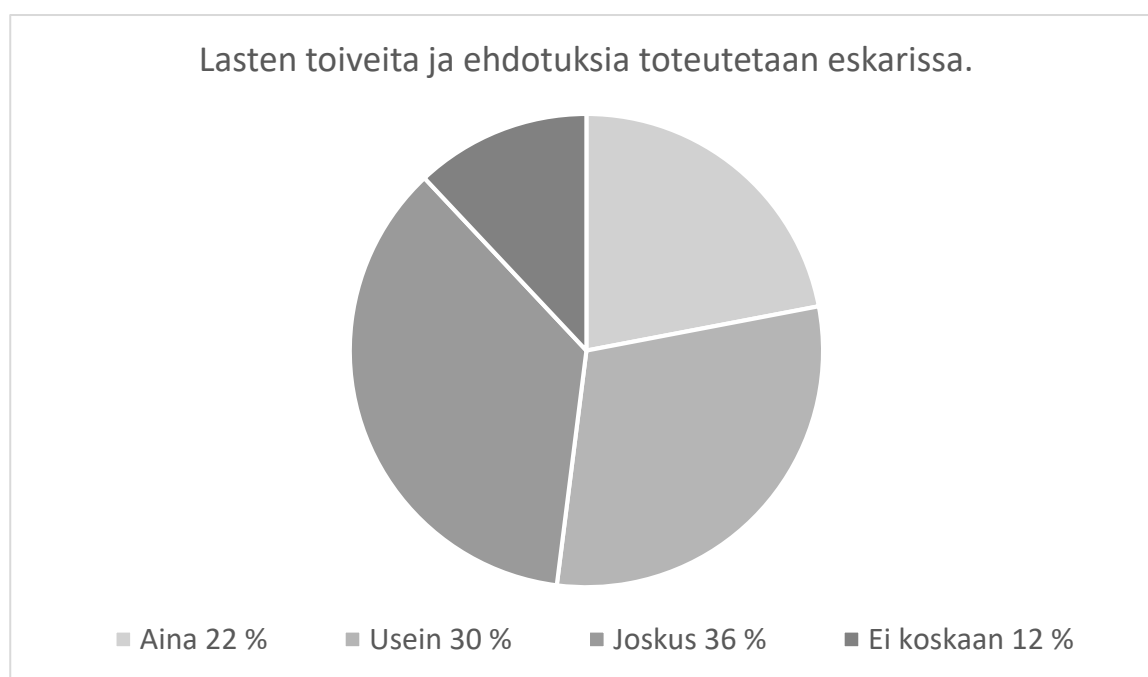
"No askartelujutuista ainaskin."

Lasten kerronnassa tuli esiin heiltä pyydetyn kauaskantoisempia ehdotuksia kahdessa eri tilanteessa. Ensinnäkin jotkut lapset olivat saaneet ehdottaa lelukuvastosta, mitä uusia leluja esikouluun hankittaisiin. Toiseksi joitakin lapsia oli pyydetty ehdottamaan, millaisia pajoja he haluaisivat esikouluajan jälkeiseen iltapäivätoimintaan.

”...oikeestaan aluks ennen ku ilmotettiin ett niitä pajoja tulee niin sillon tota lapset sai ehdotella ((mitä pajoja tulee)).”

5.3 Lasten mielipiteiden vaikuttavuus

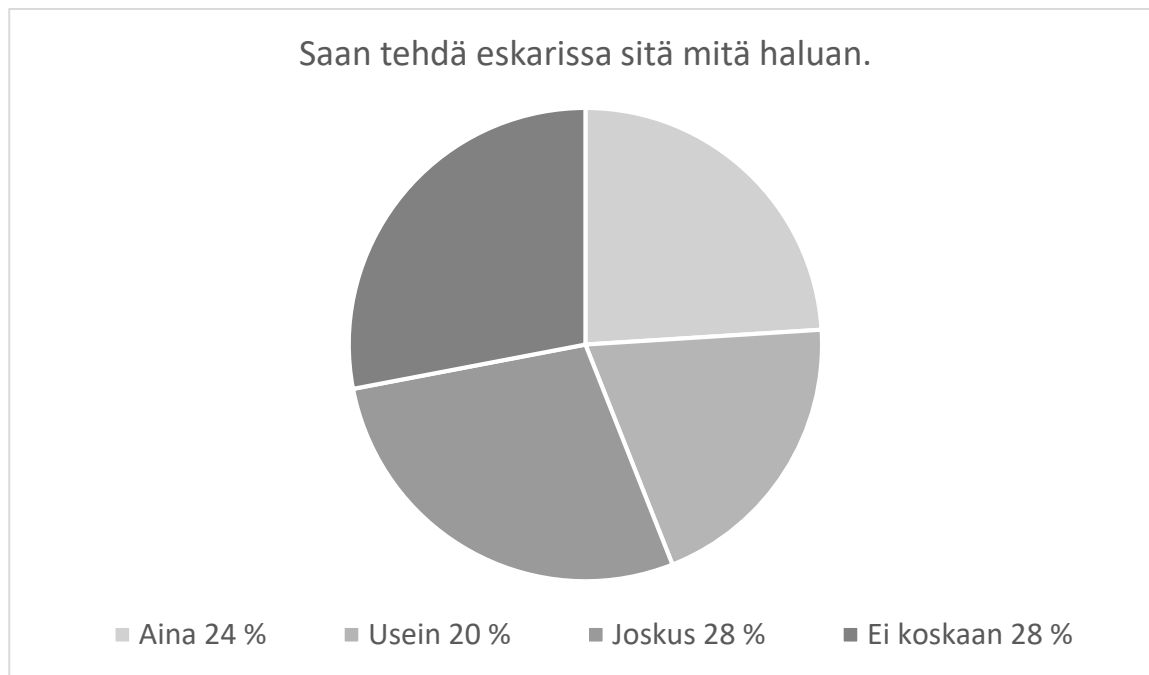
Mielipiteiden vaikuttavuuden toteutumista pyrittiin selvittämään kyselyssä kolmen väittämän avulla. Ensinnäkin lapsia pyydettiin arvioimaan lasten toiveiden ja ehdotusten toteutumista esiopetuksessa (kuvio 10). Hieman yli puolet lapsista vastasivat lasten toiveiden ja ehdotusten toteutuvan aina (22 %) tai usein (30 %). Lapsista 36 % oli sitä mieltä, että lasten toiveita ja ehdotuksia toteutetaan joskus. Loput 12 % lapsista vastasivat, ettei lasten toiveita ja ehdotuksia toteuteta esiopetuksessa koskaan.



KUVIO 10. Toiveiden ja ehdotusten toteuttaminen

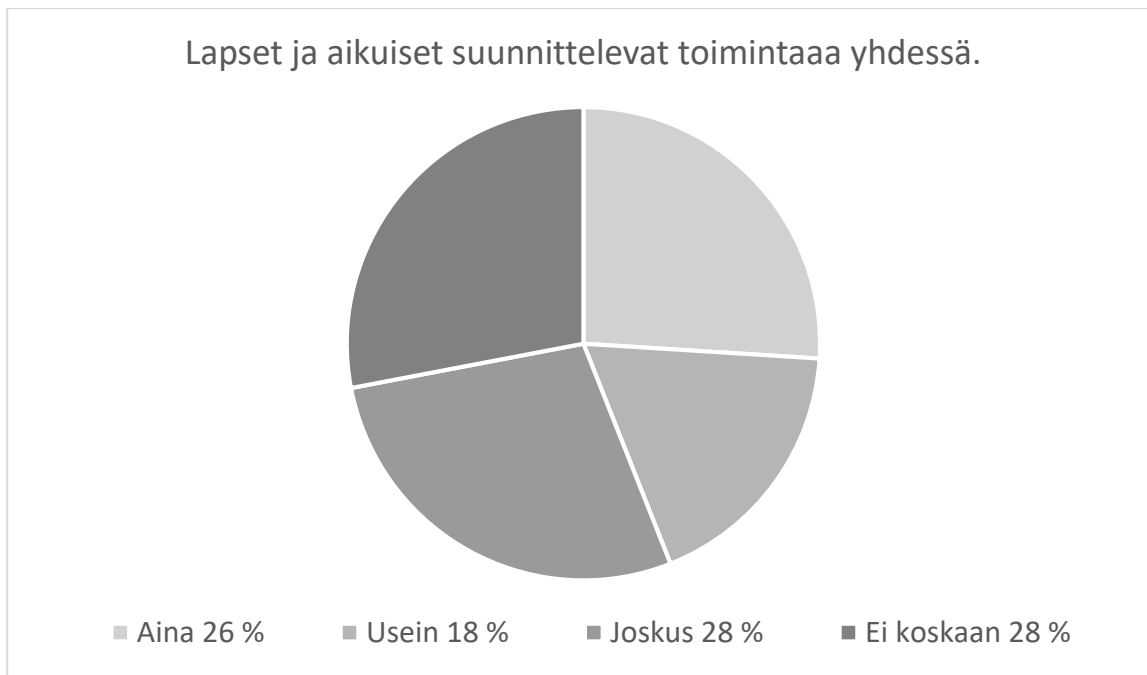
Toiseksi lapsia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he saavat tehdä esiopetuksessa sitä, mitä haluavat (kuvio 11). 28 % lapsista vastasi, ettei koskaan saa tehdä esiopetuksessa sitä, mitä haluaa. 28 % lapsista oli sitä mieltä, että saavat joskus tehdä esiopetuksessa sitä, mitä haluavat. Hieman alle puolet lapsista vastasivat, että saavat usein (20 %) tai aina (24 %) tehdä esiopetuksessa haluamaansa asiaa. Vaikka väittämää ”saan tehdä eskarissa sitä, mitä haluan” voi pitää hieman kärjistettynä ja yksioikoisena, se antaa lapselle tulkinnan vapauden siitä, mikä on kunkin lapsen haluamaa

tekemistä. Tätä vahvistaa myös se, että kyseinen väittämä on vahvasti henkilökohtainen, eikä koko ryhmää koskeva, kuten osa väittämistä.



KUVIO 11. Saa tehdä mitä haluaa

Kolmanneksi mielipiteiden vaikuttavuuden toteutumista pyrittiin selvittämään väittämällä ”lapset ja aikuiset suunnittelevat toimintaa yhdessä”. Lasten vastaukset jakaantuivat tämän väittämän osalta (kuvio 12). 26 % lapsista oli sitä mieltä, että toimintaa suunnitellaan aina yhdessä aikuisten kanssa ja 18 % lapsista arvioi näin tapahtuvan usein. Lapsista 28 % vastasi yhteistä suunnittelua tapahtuvan joskus ja toiset 28 % lapsista oli sitä mieltä, ettei yhteistä suunnittelua tapahdu ollenkaan. Lapsilla oli siis keskenään erilaiset näkemykset siitä, kuinka paljon yhteistä suunnittelua lasten ja aikuisten kesken esiopetuksessa on. Tämä herättää kysymyksen siitä, mitä lapset ovat ymmärtäneet tarkoitettavan yhteisellä suunnittelulla. Esimerkiksi erään lapsen haastattelussa lapsi kertoi aikuisten ja lasten suunnitelleen retkikohteen yhdessä, mutta asiasta lisää keskusteltaessa kävi ilmi, että itseasiassa retkikohde oli aikuisten etukäteen päättämä. Kyseinen lapsi tulkitsi retkestä ilmoittamisen ja siitä seuranneen keskustelun yhteiseksi suunnitteluksi.



KUVIO 12. Yhdessä suunnitteleminen

Haastateltujen lasten kertoman mukaan asioissa, missä lasten ehdotuksia tai mielipiteitä oli kysytty, oli niillä myös vaikutusta toimintaan. Esimerkiksi lasten ehdotuksia hankittavista leluista tai tekemisestä oli toteutettu.

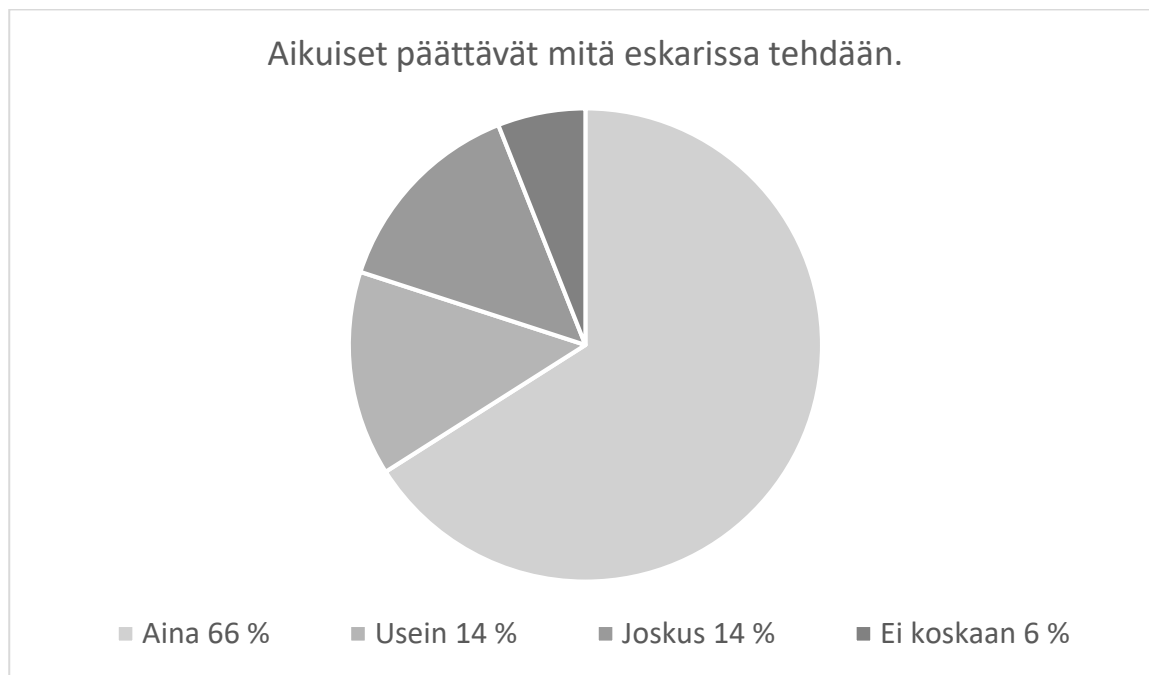
"Ku yks lapsi on ehdottanu että pelataan sählyy niin sit pelattiin."

Lasten kerronnassa tuli vain vähän esiin tilanteita, joissa lapsi olisi tehnyt oma-aloitteisesti spontaanin ehdotuksen toimintaan liittyen. Tämä voi johtua osittain siitä, että yhtenä haastattelun teemana oli ilmaisemisen tukeminen, missä lapsilta kysyttiin, pyytävätkö aikuiset heitä tekemään ehdotuksia toiminnasta. Esiin tulleet lasten ehdotukset liittyivät siten pääosin näihin tilanteisiin. Muutamista spontaaneiksi tulkituista ehdotuksista osa oli toteutunut ja osa ei. Perusteluja toteutumatta jääneille ehdotuksille lapset olivat saaneet vaihtelevasti. Esimerkiksi erään lapsen ehdotuksen majanrakentamisesta aikuinen oli kieltänyt perustelematta kieltöä. Toisissa tilanteissa ehdotuksen toteutumatta jäämisen perustelu oli lapsella tiedossa.

"... kun lapsi sanoo, että voidaanko mennä ulos, niin vaikka aikuinen sanoo, että ei, koska nyt askarrellaan."

5.4 Lasten osallistuminen päätöksentekoon

Lapsista 66 % oli sitä mieltä, että aikuiset päättävät aina, mitä esiopetuksessa tehdään ja lapsista 14 % mielestä näin tapahtuu usein (kuvio 13). Vähemmistö lapsista oli sitä mieltä, että aikuiset päättävät joskus (14 %) tai ei koskaan (6 %), mitä esiopetuksessa tehdään.



KUVIO 13. Aikuiset päättävät

Myös lasten kerronnassa kävi ilmi, että aikuiset päättävät esiopetuspäivien sisällöstä. Aikuiset määrittelevät päivän tekemiset ja aikataulun. Lapset kertoivat aikuisten päättävän, mitä eskarissa tehdään.

"... siitä mitä me tehdään, siitä minne me mennään, siitä mimmonen päivä tulee oleen."

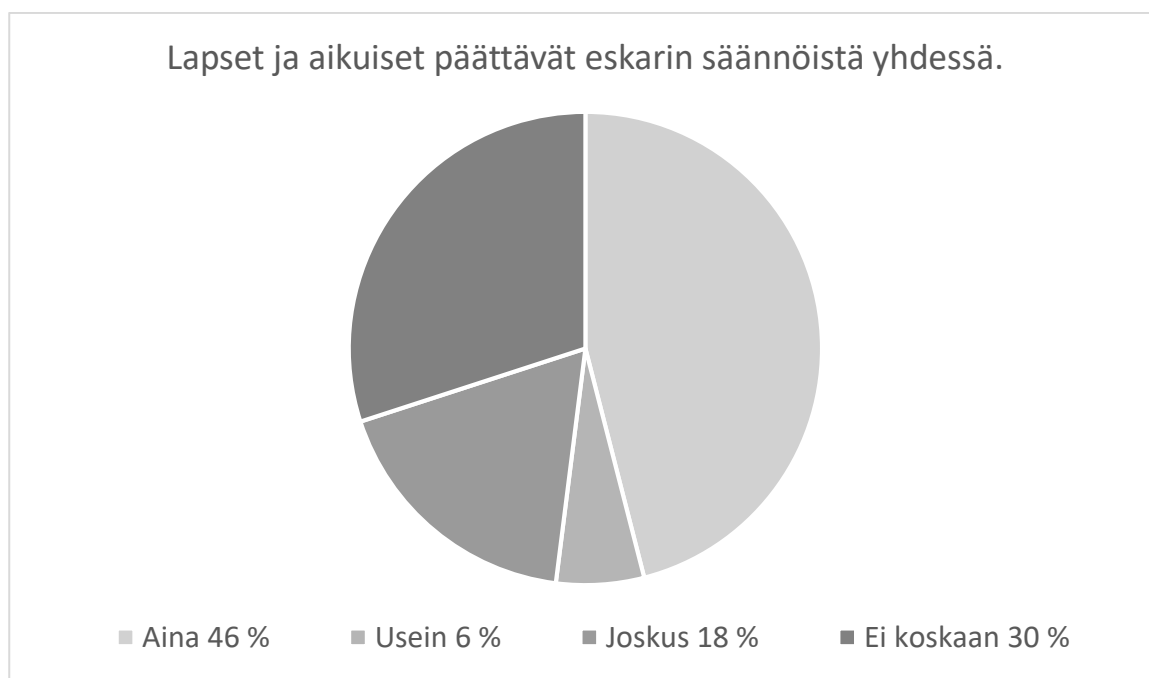
"No sillain, että mennäänkö ulos vai ei tai leikitäänkö vai ei tai levätäänkö vai ei."

Muita aikuisten päättämiä asioita lasten kerronnassa olivat ryhmäjaot, askarteluaiheet, säännöt ja leluhankinnat. Aikuinen toimi myös puheenvuorojen jakajana sekä vaihtoehtojen antajana. Lasten kerronnassa tuli esiin useita tilanteita, joissa lapsilla on mahdollisuus valita tekeminen tai tila

aikuisen antamista vaihtoehtoista. Valinnan mahdollisuus liittyi etenkin varsinaisen esiopetusajan jälkeiseen iltapäivätoimintaan, missä lapsilla oli valittavanaan erilaisia pajoja tai kerhoja.

"Kun aina ku me tullaan välillä sisälle tuolta ulkoilulta nii sanotaan piirretää tai pelata tai muovailla sit me piirretään tai pelataan tai muovaillaan niin siitä saa sit lapset päättää ett mitä niistä tekee."

Päätöksentekoon liittyen lapsille esitettiin kyselyssä väittämä esiopetuksen sääntöjen päättämisestä yhdessä lasten ja aikuisten kesken. Vastaukset jakaantuivat siten, että sekä aina (46 %) että ei koskaan (30 %) vastausvaihtoehtoja oli valittu paljon (kuvio 14). Sama asia tuli esiin myös lasten kerronnassa, säännöistä päättäminen mainittiin sekä yksin aikuisten että aikuisten ja lasten yhdessä päättämäksi asiaksi.



KUVIO 14. Säännöistä päättäminen

Haastatteluissa yksittäisinä vastauksina lapset kertoivat yhdessä aikuisen kanssa päätetyn vierailusta toiseen ryhmään, ulos menemisestä, sovitun asian tekemisestä myöhemmin sekä leikin sisällöstä. Yksi lapsista oli sitä mieltä, ettei aikuisen kanssa yhdessä päätettäviä asioita ole.

Äänestämistä käytettiin yhteisen päätöksenteon keinona tilanteissa, joissa lapset tekivät yhteisen päätöksen aikuisen antamista vaihtoehtoista tai aikuisen muutoin määrittelemästä tilanteesta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi luettavan kirjan, yhteisleikin tai hippaleikin valitseminen. Erään

lapsen kertoman mukaan äänestämistä oli käytetty keinona myös lasten keskinäisessä päätöksenteossa useamman lapsen halutessa leikissä eri asioita.

Leikki tulee lasten kerronnassa vahvasti esiin asiana, josta he itse saavat päättää. Aikuiset määrittävät sitä, milloin on leikkimisen aika. Lapset päättävät leikin sisällöstä, leikkitilasta sekä leikin säännöistä. Leikin lisäksi lasten päätettävissä olevia asioita esiintyi lasten kerronnassa niukasti. Ruokailussa lapset saavat itse ottaa haluamansa määrän ruokaa. Lapsilla on jonkin verran päätösvaltaa aikuisen suunnitteleman toiminnan yksityiskohtiin, kuten askartelussa.

"No mää voin päättää esimerkiks minkälaiset napit sille tulee tai minkä näkönen tai minkä kokonen siitä tulee."

5.5 Lasten osallisuutta mahdollistavat ja rajoittavat tekijät

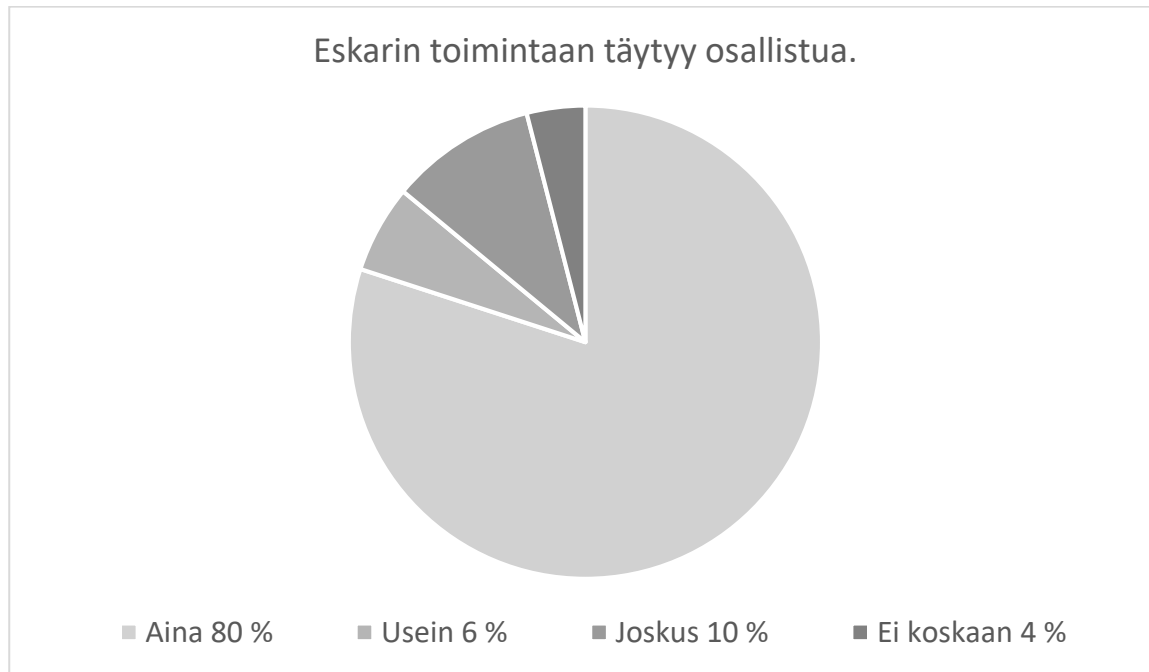
Esiopetuspäivä näyttää jakaantuvan lasten näkökulmasta aikuisjohtoisempaan aamupäivään (varsinainen esiopetusaika) sekä vapaamuotoisempaan iltapäivään (iltapäiväkerhotoiminta). Lasten kerronnassa kävi ilmi, että aikuiset ovat suunnitelleet esiopetuksen toiminnan ja suunnitelmista yleensä pidetään kiinni, jolloin lasten mahdollisuuksille vaikuttaa toimintaan jää vähän tilaa. Eräs lapsi kertoi toiveenaan, että esiopetuksessa olisi enemmän aikuisten ohjaamaa askartelua, mutta ei uskonut toiveensa toteutuvan aikuisten omien, valmiiden suunnitelmien vuoksi.

"Mut kyl mä luulen ett niillä aikuisilla on jo omat suunnitelmat jokaiselle päivälle."

Eräs lapsi kertoi, että aikuisen kanssa voi yhdessä sopia suunnitellun tehtävän tekemisestä myöhemmin loppuun, jos ei siinä hetkessä jaksaa. Aikuisen toiminnassa ilmeni siis lapsikohtaista joustamista. Haastatteluissa tuli kuitenkin esiin, ettei esiopetuksen toiminnasta yleensä voi jäädä pois tai ainakin siihen pitää olla hyvä syy.

"... ei voi mennä aina pois mutta joskus voi jos vaikka sattuu nii sillon voi."

Valtaosa lapsista (80 %) oli myös kyselyn perusteella sitä mieltä, että esiopetuksen toimintaan täytyy aina osallistua (kuvio 15). Usein vaihtoehdon valitsi 6 % lapsista, joskus vaihtoehdon valitsi 10 % lapsista ja ei koskaan vaihtoehdon 4 % lapsista.



KUVIO 15. Toimintaan osallistuminen

Osa lapsista kertoi haastatteluissa yhden päivän viikosta olevan leikkipäivä, jolloin lapset saavat valita leikkinsä. Muina päivinä mahdollisuus toiminnan valintaan oli lasten mukaan iltapäivisin esiopetusajan jälkeen. Tuolloin lapsilla on kertomansa mukaan enemmän vapautta valita tekemisiään sekä käyttää tiloja joustavammin.

Lasten kerronnassa tuli esiin yksittäisiä tapauksia, joissa aikuiset olivat rajoittaneet tiettyjen kaverusten yhdessäoloa tai tiettyä toimintaa, kuten seuraavista haastattelukatkelmista käy ilmi.

"Mutta joskus mä oon niinku Ollin kaa joskus en ku me ei saatais niinku olla aina yhdessä vaa välillä saadaa."

"... mut sitte joskus me ei saada tehdä jotain niinku piirtää ku me piirretään niin usein että."

Toisinaan resurssit, kuten aikuisten määrä, esiopetustilat tai välineiden saatavuus, rajoittivat lasten mahdollisuuksia tehdä haluamiaan valintoja. Esimerkiksi iltapäivällä valittavat toiminnot oli jouduttu erään lapsen kertoman mukaan perumaan kyseisenä päivänä, koska aikuisia oli liian vähän.

”No aina jokaiselta kysytään mitä tahtoo tehdä koska mulla siis nyt olis niinku paja-aika mutta on niin vähä aikuisia että ei pysty.”

6 POHDINTA

Tässä luvussa tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista sekä tarkastellaan tutkimusprosessia. Ensiksi peilataan tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin lasten osallisuutta käsitteleviin tutkimuksiin sekä tehdään johtopäätöksiä saaduista tuloksista. Koska tätä tutkimusta on pyritty tekemään lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti, on tutkimuseettisiin kysymyksiin pyritty kiinnittämään erityistä huomiota, mikä tuodaan esiin toisessa alaluvussa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat useat tekijät, joita pyritään avaamaan mahdollisimman perusteellisesti kolmannessa alaluvussa. Lopuksi tutkijat kertovat omia näkemyksiään tutkimuksen hyödyllisyydestä niin itselleen kuin esikoulun opettajille ja esiopetuksesta vastuussa oleville henkilöille sekä antavat jatkotutkimusidean.

6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa lasten itsensä kokemana. Osallisuuden toteutumista on tarkasteltu tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan, Shierin osallisuuden polun tasojen avulla. Lisäksi on tarkasteltu osallisuutta mahdollistavien ja rajoittavien tekijöiden ilmenemistä esiopetuksessa. Tutkimuksen päätuloksina voidaan aineiston analyysin pohjalta todeta, että esiopetuksessa lapsia kuullaan ja autetaan. Heidän mielipiteillään on vaikutusta toimintaan, mutta ilmaisemisen tukemisen taso on vaihtelevaa, eivätkä lapset ole kovin tietoisia mahdollisesta vaikutuksestaan toimintaan. Aikuiset määrittävät tämän tutkimuksen mukaan suurelta osin sen, mitä esiopetuksessa tehdään. Lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja aikuisten tarjoamista vaihtoehdoista sekä päättää itsenäisesti leikeistään. Esiopetuspäivä jakaantuu aikuisjohtoiseen esiopetusaikaan sekä vapaamuotoisempaan iltapäivätoiminnan aikaan.

Osallisuus on aina olemukseltaan vuorovaikutuksellista (Mäkelä 2011, 16). Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen lähtökohta on kuunteleminen (Leinonen 2014, 21). Tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esiin, että lapset kokevat esiopetuksen aikuisten kuuntelevan heitä. Lasten tarkat

havainnot toivat esiin, että aikuiset todella keskittyvät lasten kuuntelemiseen. Tutkimuksessa tuli esiin myös lasten saavan esiopetuksen aikuisilta apua sitä tarvitessaan. Lasten avun tarpeeseen vastaaminen kertoo osaltaan lasten kuulluksi tulemisen toteutumisesta, minkä Turjakin (2010) nostaa esiin. Kun lasten kuuntelemiseen keskittyminen on kasvattajien vakiintunut toimintatapa, toteutuu yhteisössä Shierin osallisuuden polun ensimmäinen taso (Shier 2001, 111 – 112).

Esiopetuksessa, kuten yhteisöissä yleensä, toimitaan ryhmässä, mikä tuo omat haasteensa lasten tasapuoliseen osallisuuden toteutumiseen sen kaikilla tasoilla. Lasten kuulluksi tulemisessa tämä näkyi tutkimuksessa siten, että on tilanteita, joissa lasten täytyy odottaa vuoroaan saadakseen oman äänensä kuuluviin. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi esiopetuksen piiritilanteet. Aikuinen toimii yleensä näissä tilanteissa puheenvuorojen jakajana, pyrkien lasten kertoman mukaan tasapuolisuuteen. Vaikka esiopetuksen ryhmätilanteiden viittauskäytäntö on aikuisjohtoinen toimintatapa, sitä ei voi tulkita osallisuutta tukevan toiminnan vastaiseksi tavaksi toimia. Turjan (2010) mukaan tasa-arvoisuus ja demokraattisuus ovat osallisuudelle ominaisia piirteitä. Kaikissa osallisuutta tavoittelevissa yhteisöissä on jollain tavalla ratkaistava, kuinka jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus tulla tasapuolisesti kuulluksi. Oleellista on siis tässäkin tutkimuksessa esiin tullut aikuisten pyrkimys tasapuolisuuteen.

Tasapuolisuuteen pyrkiminen lasten kuuntelemisessa edellyttää sitä, että aikuiset huomioivat lasten erilaiset valmiudet ja lapselle mielekkäät tavat ilmaista itseään. Tästä näkökulmasta aikuisjohtoisten ryhmätilanteiden viittauskäytäntö suosii lapsia, joille itsensä ilmaiseminen ryhmätilanteissa on luontevaa ja helppoa. Useimmissa esiopetusryhmissä on lapsia, jotka eivät mielellään viittaa kertoakseen mielipiteensä ryhmätilanteessa. Osallisuuden perusteisiin kuuluu myös oikeus olla osallistumatta (Sinclair 2004, 111), mutta kasvatussuhteessa aikuisten tehtävä on pyrkiä tukemaan lasten mielipiteiden ilmaisua heille ominaisilla tavoilla (Shier 2001, 112).

Osallisuuden polun toisen tason eli ilmaisemisen tukemisen ilmeneminen oli tässä tutkimuksessa sekä kyselyiden että haastattelujen perusteella vaihtelevaa. Osaltaan tämä voi johtua kyselyn väittämien sekä haastattelussa esitettyjen kysymysten muotoilusta. Lasten mielipiteiden tai näkemysten kysyminen esiopetuksessa aikuisten toimesta vaikutti osalle lapsista vieraalta asialta. Lapsilta pyydetään ehdotuksia useimmiten asioihin, jotka ovat tilannekohtaisia ja rajattuja. Vaikutukseltaan kauaskantoisempiin asioihin lasten mielipidettä kysyttiin harvemmin. Saman

huomion tekee myös Turja (2011), todetessaan lasten pääsevän helpommin vaikuttamaan kertaluonteiseen ja lyhytkestoiseen toimintaan.

Lasten tietoisuus mahdollisesta osallisuudestaan tällä osallisuuden tasolla jää tässä tutkimuksessa epäselväksi, mikä on tullut ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa. Kasvattajat eivät tee lapsia tietoiseksi omasta osallisuudestaan, vaikka ottavat ideoita toimintaan lasten puheesta (Turja 2007; Virkki 2015). Kuuntelemisen lisäksi ilmaisemisen tukemisen tasolla on Leinosen (2014, 21) mukaan syytä kiinnittää huomiota siihen, miten aikuiset voivat toiminnallaan vahvistaa lasten mielipiteiden ilmaisemista sekä siihen, mikä estää lapsia ilmaisemasta mielipiteitään. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi päätellä, että esiopetuksen aikuiset eivät tukisi lasten ilmaisemista. Sen sijaan tämä tutkimus tuo esiin, että aikuisten tulisi tehdä näkyvämmäksi lapsille heidän rooliaan toiminnan muokkaajina itsensä ilmaisemisen kautta.

Silloin kun esiopetuksen aikuiset kysyvät lasten mielipiteitä tai ehdotuksia, on niillä myös vaikutusta asiaan liittyvään toimintaan. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että heidän toiveitaan tai ehdotuksiaan ainakin joskus toteutetaan esiopetuksessa. Muutoin osallisuuden polun kolmannen tason eli mielipiteiden vaikuttavuuden toteutumisessa lasten näkemykset jakaantuivat. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, ettei osa esiopetuksen lapsista saa omasta mielestään koskaan tehdä esiopetuksessa sitä, mitä haluaisi. Toisaalta iso osa lapsista kokee päinvastoin. Näiden erilaisten näkemysten takana voi olla monenlaisia tekijöitä. Ovatko lapset ilmaisseet toteutumatta jääneet toiveensa vai vain mielessään toivoneet? Jos toiveet on ilmaistu, ovatko ne olleet mahdollisia toteuttaa esiopetuksessa? Onko esiopetuksen toiminta kokonaisuutena sellaista, ettei se kohtaa joidenkin lasten mielenkiinnon kohteita?

Osallisuuden polun kolmannen tason toteutuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen tehtävänä olisi toimia lasten kaikkien toiveiden mahdollistajana, kuten Shier (2001) ja Turjakin (2007) tutkimuksensa johtopäätöksissä toteaa. Lapsen kannalta on tärkeää, että aikuinen huomioi lapsen mielipiteen ja kertoo lapselle perustelut siihen, miksi jotain toivetta ei voi toteuttaa. (Leinonen 2014, 22.) Tässä tutkimuksessa tuli esiin sekä tilanteita, joissa lapsella oli tiedossa perustelu toteutumatta jääneelle toiveelle, että tilanteita, joissa perustelu ei ollut tiedossa. Aikuisten maailmassa puhutaan usein resursseista, etenkin silloin, kun ne koetaan niukoiksi. Myös lapset tässä tutkimuksessa olivat tietoisia siitä, että tiloihin, välineiden saatavuuteen ja läsnä olevien

aikuisten määrään liittyvät asiat voivat mahdollistaa tai rajoittaa heidän toiminnan mahdollisuuksiaan.

Osallisuuden polun kaksi ylintä tasoa liittyvät lasten osallisuuden toteutumiseen päätöksenteossa. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että lasten näkökulmasta aikuiset määrittelevät pitkälti sen, mitä esiopetuksessa tapahtuu. Useat muut tutkimukset ovat päätyneet samaan johtopäätökseen (Roos 2015, 160; Turja 2007; Venninen ym. 2010; Virkki 2015). Esiopetuksessa aikuiset päättävät päivien sisällöstä ja aikataulusta sekä ryhmäjaoista. Lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja aikuisen antamista vaihtoehtoista. Usein valitsemisen mahdollisuus liittyy tiettyyn kohtaan esiopetuspäivän struktuuria. Valinta voi olla henkilökohtainen tai koko ryhmää koskeva, jolloin valinnasta voidaan äänestää.

Yhteisesti sovitut säännöt mainitaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 45) yhtenä tekijänä turvallisen ja muita kunnioittavan oppimisympäristön luomisessa. Tämän ja oman työkokemuksensa perusteella tutkijat olettivat, että esiopetusryhmän säännöt olisivat lasten ja aikuisten yhdessä päättämiä. Näin ei kuitenkaan tässä tapauksessa täysin ollut. Vain puolet lapsista oli kyselyssä sitä mieltä, että lapset ja aikuiset ovat päättäneet säännöt yhdessä. Sama tilanne kävi ilmi myös lasten haastatteluissa. On jälleen huomioitava, että tämä oli lasten näkemys asiasta tässä tutkimustilanteessa. Voi olla, että säännöt on silti sovittu yhdessä lasten ja aikuisten kesken, mutta osa lapsista ei muista sitä tai ei koe niitä sovitun yhdessä. Tulos on kuitenkin tutkijoiden mielestä merkittävä, koska yhteisesti sovitut säännöt ovat yhteisön toiminnan perusedellytys ja vaikuttavat osallisuuden tunteeseen. Täten olisi tärkeää, että kaikki lapset kokisivat olleensa osallisina sääntöjen sopimisessa. Muita lasten ja aikuisten yhdessä päättämiä asioita tuli tutkimuksessa esiin niukasti.

Leikki on esiopetuksessa asia, josta lapset saavat kertomansa mukaan itse päättää. Lasten päätöksentekovalta omien leikkiensä suhteen on nähtävissä myös useissa muissa varhaiskasvatusta ja koulua koskevissa tutkimuksissa (Roos 2015, 160 – 161; Turja 2007; Virkki 2015). Esiopetuksessa lapset päättävät leikin sisällöstä ja säännöistä, aikuisten määrittäessä aikaa, joka leikkiin on käytettävissä. Muussa toiminnassa lasten päätöksentekovalta on tämän tutkimuksen mukaan vähäistä ja liittyy usein aikuisen suunnitteleman toiminnan yksityiskohtiin vaikuttamiseen, mihin myös Turja (2011) viittaa moniulotteista osallisuuden mallia esitellessään.

Aikuiset pyrkivät esiopetuksessa pitämään huolta siitä, että lapset osallistuvat monipuoliseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että tämä tarkoittaa toisinaan jonkun lapselle mieluisan tekemisen rajoittamista. Siten aikuisten pyrkimys saattaa lapset monipuolisen toiminnan äärelle voi rajoittaa lasten osallisuuden toteutumista. Samoin tapahtuu ristiriitatilanteiden ehkäisemisen tai muun syyn vuoksi tiettyjen lasten yhdessä leikkimisen rajoittamisessa. Lasten osallisuuden toteutumisen kannalta esiopetuksen aikuisen tulisi näissä tilanteissa ainakin perustella lapselle rajoittamisen syyt. Tärkeää on myös tarkastella rajoittamisen tarkoitusta ja pohtia sen tarpeellisuutta.

Esiopetuspäivä on jakaantunut aikuisten valmiiksi suunnittelemaan, aikuisjohtoiseen esiopetusaikaan sekä vapaamuotoisempaan iltapäivään. Samankaltaisen havainnon on tehnyt myös Turja (2007) todetessaan kasvatuskulttuurin olevan jakaantunut aikuisjohtoiseen toimintaan sekä vapaan leikin maailmaan, jossa päätöksenteosta vastaavat lapset. Suunnitellusta toiminnasta lapsilla ei yleensä ole mahdollisuutta jäädä pois. Lapset eivät kuitenkaan aseta aikuisen ohjauksessa toteutuvia oppitukioita ja lasten määrittelemän vapaan leikin tilanteita toisiaan poissulkeviksi tai vastakkaisiksi vaihtoehtoiksi, vaan hyväksyvät molemmat toimintamuodot osaksi esiopetuspäivää. Tähän tulokseen on tullut Rusanen (2008, 274) tutkittuaan, miten esikouluikäiset lapset kokevat oman oppimisensa esikoulussa. Se, mitä lapset toivoivat enemmän, oli joustonvaraa näiden toimintojen suhteeseen sekä ohjatun toiminnan pedagogisiin ratkaisuihin. Lapset olisivat organisoineet päivittäisen toiminnan ajallisesti toisin, leikkiä olisi haluttu lisätä ja ohjattua toimintaa lyhentää tai tehdä toiminnan lopettaminen joustavammaksi. (mt. 236 – 237.) Lasten vastausten perusteella myös heiltä tulevia aloitteita tai kiinnostuksen kohteita voitaisiin paremmin ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa (mt. 276).

Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin, että lapset pitivät ohjatuista hetkistä. Rusasen (2008) peräänkuuluttamaa joustoaikin löytyi, ainakin vähän, koska erään lapsen kertoman mukaan aikuisen kanssa saattoi sopia tehtävän tekemisestä myöhemmin, jos ei siinä hetkessä jaksanut tehdä tehtävää loppuun. Yleisempää kuitenkin tässä tutkimuksessa oli, että lasten päätöksentekovalta ohjatuissa toiminnoissa oli vähäistä ja koski pieniä asioita, kuten toiminnan yksityiskohtia. Pohdittavaksi tulee myös se, olisiko esiopetuspäivän rakennetta mahdollista muuttaa joustavammaksi. Voisiko leikki ja ohjattu toiminta vuorotella päivän aikana joustavammin tai olisiko opetusta mahdollista toteuttaa leikinomaisemmin, jolloin lapsilta tulevia aloitteita ja kiinnostuksen

kohteita voitaisiin paremmin ottaa huomioon? Sellaisten lasten kohdalla, jotka osallistuvat pelkkään esiopetukseen, voi leikin osuus jäädä esiopetuspäivässä vähäiseksi, jolloin tulevaisuuden kannalta tärkeitä, lasten keskinäisiä vuorovaikutustaitoja, päästään harjoittelemaan vain vähän esiopetuspäivän aikana.

Esiopetuksen toimintaa määrittää aikuisten näkökulmasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteita esiopetuksen henkilöstö pyrkii suunnittelemallaan toiminnalla toteuttamaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuitenkin edellyttävät perinteisen kasvatukseen liittyvän aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen uudelleen tarkastelua. Lapset tulisi ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Tämä ei tietenkään poista esiopetuksen aikuisten vastuuta asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta, mutta edellyttää lasten osallisuuden vahvistamista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 44.) Monet viimeaikaiset lasten omaa toimintaa koskevat tutkimukset korostavat lasten oman osallisuuden merkitystä. Edelleen on kuitenkin aihetta kriittisesti arvioida, onko lasten oman toiminnan voimavara kasvatusyhteisöissä riittävästi huomioitu toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Vertaissuhteissaan lapsilla on mahdollisuus saada kokemuksia erilaisista tavoista neuvotella ja käyttää valtaa. Näiden kokemusten kautta ohjautuu osallisuuden ja sosiaalisen toimijuuden rakentuminen. (Lehtinen, 2009, 155.)

6.2 Eettisyys

Tätä tutkimusta on pyritty tekemään lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin erityisesti lasten näkemyksiä ja toimintatapoja, jolloin lasta kuvataan nimenomaan tiedon tuottajana (Karlsson & Karimäki, 2012, 22). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkimys kuunnella lapsilta tulevia viestejä. Tämä tapahtuu nostamalla esiin ja analysoimalla lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisissa, sosiaalisissa, yhteiskunnallisissa ja historiallisissa konteksteissa. Lapsinäkökulmainen tutkimus syventyy lasten toimintaan, siihen miten he kommunikoivat, kasvavat ja oppivat sekä luovat omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissään. Lapsinäkökulma näkyy läpi koko tutkimusprosessin. Se näkyy niin tutkimustehtävän ja –kysymysten asettelussa, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmien valitsemisessa kuin analyysin ja

johtopäätösten tekemisessä. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa fokus on lasten esiin tuomassa. (mt. 23 – 24.)

Lapsitutkimuksen eettiset kysymykset ovat korostuneet viime vuosina. Tähän liittyy sekä tutkimuseettisen pohdinnan yleinen lisääntyminen, mutta myös lapsinäkökulman laajamittaisempi esilletulo tutkimuksessa sekä käytännön toiminnassa ja lapsen aseman muuttuminen enenevässä määrin tutkimuksen kohteesta sen subjektiksi. Suomen lainsäädäntö asettaa tietyt tutkimuseettiset reunaehdot lapsia ja nuoria koskevalle tutkimukselle. Tämän lisäksi Suomessa toimii myös tutkimuseettinen neuvottelukunta, jonka tehtävänä on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä. (Karlsson & Karimäki, 2012, 47.)

Tutkijan tulee pohtia tutkimuksen eettisiä kysymyksiä läpi koko tutkimusprosessin, sen kaikissa vaiheissa aina tutkimuksen näkökulman valitsemisesta käytännön järjestämiseen ja tulosten julkaisemiseen. Pohdittavaksi tulee se, mitä ja miten on eettistä tai epäeettistä tutkia sekä myös se, onko lapsia syytä suojella joltakin tutkimuksen aikana. Tutkimuksen alussa on ratkaistava, mitä ja miten lapsille kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta siten, että tieto on lapselle ymmärrettävää. (Karlsson & Karimäki 2012, 47.) Tässä tutkimuksessa koteihin meni tiedote tutkimuksesta joko sähköisen reissuvihon kautta tai tiedote jaettiin lasten lokeroihin. Tutkimustiedote toimi informoituna suostumuksena kyselyn osalta ja haastatteluja varten lasten vanhemmilta pyydettiin erikseen kirjallinen lupa. Lisäksi sekä ennen kyselyä että ennen haastattelua lapselle kerrottiin vielä lyhyesti tutkimuksesta ja tiedusteltiin lapselta suullisesti hänen halukkuudestaan osallistua tutkimukseen, koska vaikka vanhemmalta olikin lupa tutkimukseen saatu, tulee myös lapsella olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta (mt. 47). Sekä kyselyiden että haastatteluiden aikana tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota myönteisen, kunnioittavan ja rohkaisevan ilmapiirin ylläpitämiseen.

Tutkijan tulee myös arvioida, voiko tutkimustuloksista olla haittaa lapselle ja mihin tietoon liittyy salassapitovelvollisuus. Tällä tavoin toimimalla ratkaistaan myös se, mitä lapsilta saatuja tietoja tutkija voi kertoa tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa työskenteleville, lasten vanhemmille tai viranomaisille. (Karlsson & Karimäki 2012, 48.) Ennen tutkimuksen suorittamista tutkijat kävivät tapaamassa kyseisen kunnan kasvatus- ja opetuspäällikköä, koska aloite tämän tutkimuksen tekemiseen oli lähtöisin tutkimuksen kohteena olevan kunnan varhaiskasvatuksen ja

perusopetuksen hallinnosta. Tämän tapaamisen tarkoituksena oli esitellä tutkimusidea ja tutkimuksen tarkoitus kyseisen kunnan kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavalle viranomaiselle ja saada hänen hyväksyntänsä tekeillä olevalle tutkimukselle. Osallisuuden aihetta lukuun ottamatta kunnan viranomaiset eivät ole millään tavalla vaikuttaneet tutkimuksen suorittamiseen tai raportointiin. Tapaamisen jälkeen tutkimukselle haettiin virallinen tutkimuslupa kyseisen kunnan kasvatus- ja opetuspäälliköltä. Tutkimuslupa myönnettiin marraskuussa 2016. Myös tutkimuksen kohteina olevien esiopetusyksiköiden työntekijöiltä varmistettiin heidän suostumuksensa yhteistyöhön tutkimuksen suorittamisessa.

Tässä tutkimuksessa lasten anonymiteetti varmistettiin sillä, että lasten henkilötietoja ei kysytty ollenkaan, koska niiden keräämistä ei katsottu tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi. Haastatteluluvan saaneista lapsista pidettiin nimilistaa lapsen esiopetuspaikassa siihen saakka, kunnes lapsia oli haastateltu tutkimuksen näkökulmasta riittävä määrä. Tämän jälkeen tutkijat pyysivät tutkimuksen yhteyshenkilöinä toimineita esiopettajia hävittämään nimilistan. Haastattelujen osalta tunnistetietoina säilytettiin ainoastaan se, oliko haastateltu lapsi ollut tyttö vai poika. Näin toimittiin siltä varalta, että lasten vastauksissa olisi tullut esiin tutkimuksen kannalta olennaista eroa tyttöjen ja poikien vastausten välillä. Näin ei kuitenkaan käynyt. Lapset eivät ole tunnistettavissa heidän vastaustensa perusteella. Myös tässä tutkimusraportissa esiintyvissä haastattelukatkelmassa on lasten nimet muutettu, jos haastateltavat lapset ovat maininneet jonkun toisen lapsen nimeltä. Tämän lisäksi haastattelukatkelmassa on muutettu joitain esiopetuspaikkaan liittyviä tunnistettavia yksityiskohtia, kuten tietyn tilan nimi. Koska tutkimusluvat on hankittu vain tätä pro gradu -tutkielmaa varten, kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto hävitetään tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Lapsinäkökulmaiselle tutkimukselle on tunnusomaista, että lapset saavat osallistua myös siihen valintaan, mitä heidän tuottamastaan tiedosta tutkimuksessa käytetään. Yhtä tärkeää on, että lapset voivat olla mukana päättämässä siitä, miten ja kuinka laajalti tuloksista raportoidaan. (Dockett, Einarsdottir & Perry 2011, 76; Karlsson & Karimäki 2012, 48.) Vaikka tutkimuksessamme onkin pyritty lapsinäkökulmaisuuuteen eli tuomaan esiin lasten näkökulmia ja ajatuksia osallisuudesta, niin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen vaatimus lasten mukaan ottamisesta päätöksentekoon tulosten julkaisemisen suhteen tuntui tässä tutkimuksessa liian haastavalta. Kysymyksessä on pro gradu -tutkielma, jonka toteuttaminen noudattelee tiettyä, ennalta

määriteltyä kaavaa. Mikäli tutkijoina olisimme lähteneet lasten kanssa yhdessä määrittelemään, mitä heidän tuottamastaan tiedosta tutkimuksessa voidaan käyttää tai mitkä tulokset ovat lasten mielestä julkaisukelpoisia, olisi haasteeksi saattanut muodostua se, että tämä tutkielma ei täyttäisi yliopiston tutkielman toteuttamiselle asettamia vaatimuksia. Lisäksi tutkielman aikataulu oli siinä määrin rajallinen, että se ei tällä kertaa sallinut lasten mukaan ottamista loppuraportointiin.

Vaikka tutkimukseen osallistuneiden esiopetusyksiköiden työntekijät eivät toimineet tässä tutkimuksessa informanteina, koskettaa tutkimuksessa kerätty aineisto myös heidän toimintaansa esiopetuksessa. Lapsia on pyydetty kertomaan ja heiltä on kysytty esiopetuksen aikuisten toimintatavoista lasten osallisuuteen liittyen. Siten voidaan ajatella tässä tutkimuksessa osittain arvioitavan esiopetuksen työntekijöiden toimintaa. Lasten osallisuuden toteutuminen esiopetuksessa pohjautuu aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, joten esiopetuksen työntekijöiden toiminnan tarkastelua ei voi sivuuttaa. Esiopetuksen järjestämiseen kuuluu yhtenä osa-alueena toiminnan arviointi esiopetuksen laadun kehittämiseksi sekä lasten oppimisen edellytysten parantamiseksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8). Esiopetuksen työntekijöiden tulee siten asemansa vuoksi olla avoimia oman toimintansa sekä toimintatapojensa tarkastelulle, kuten tämän tutkimuksen kohteena olleiden esiopetusyksiköiden työntekijät ovat olleet. Tähän tutkimukseen osallistuneet esiopetusyksiköt tai niiden työntekijät eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

6.3 Luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pidetään totuusarvoa eli vastaavuutta yhtenä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Tällä tarkoitetaan sitä, että sekä tutkijan kyselyllä tai haastattelemalla saamien tietojen että niistä tekemiensä tulkintojen ja päätelmien on vastattava mahdollisimman kattavasti tutkittavien tarkoittamaa käsitystä todellisuudesta. (Lincoln & Cuba 1985 teoksessa Rusanen 2008, 240; Tynjälä 1991, 390.) Tässä tutkimuksen totuusarvoa on pyritty lisäämään triangulaation avulla.

Monimenetelmällisyys eli triangulaatio voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Aina ei triangulaation tarkoituksena ole kuitenkaan luotettavuus vaan monimenetelmällisen tutkimuksen

avulla pyritään saamaan kohteesta kokonaisvaltaisempi kuva. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 105; Hirsjärvi & Hurme 2011, 31 – 32.) Tapaustutkimuksessa monimenetelmällisyyden avulla pyritään varmistamaan, että tutkimuksen tulokset ovat yhdensuuntaisia eivätkä riippuvaisia yhdestä metodologiasta. Ajatuksena on, että eri metodologioilla on omat etunsa ja haittansa, ja niitä yhdistämällä saadaan esiin jokaisen metodologian edut. (Eriksson & Koistinen 2005, 42.) Tämän tutkimuksen aikana tietoja kerättiin lapsilta sekä teemahaastattelun että pienryhmässä yksilöllisesti täytetyn kyselyn avulla. Edellä mainituilla menetelmillä saadut tulokset tukivat tässä tutkimuksessa toisiaan. Tynjälän (1991) mukaan ei voida kuitenkaan olettaa, että triangulaatiossa aina tulokset tukisivat toisiaan. Tällöin oleellista on kiinnittää huomiota siihen, missä eroavuuksia esiintyy ja minkä vuoksi. (Tynjälä 1991, 393.) Bessel (2009, 21) huomioi, että monimenetelmällinen tutkimus antaa syvempiä oivalluksia lasten näkökulmiin ja sallii lasten valita ne menetelmät, joista he pitävät ja joita he haluavat käyttää. Tässä tutkimuksessa lapset pitivät erityisesti älylaitteella vastaamisesta.

Triangulaatio voi koskea myös useiden tutkijoiden käyttöä samassa tutkimuksessa (Tynjälä 1991, 393). Erikssonin & Koistisen (2005, 42) mukaan tutkijatriangulaatio olettaa samassa tapaustutkimuksessa kahden tutkijan antavan aineistolle samanlaisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa aineiston läpikäyminen yhdessä, yhteiset keskustelut sekä pohdinnat aineiston parissa vahvistivat tutkijoiden näkemyksiä siitä, mitä aineisto tutkijoille kertoo. Parityöskentelystä tässä tutkimuksessa on ollut hyötyä aineiston analysoinnin ja tulkitsemisen lisäksi läpi koko tutkimuksen. Yhteisestä keskustelusta ja pohdinnasta on ollut hyötyä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten täsmentämisessä. Tutkimusmenetelmien valintaa sekä niin haastatteluteemojen kuin kyselyiden väittämien muokkaamista on helpottanut ja rikastanut se, että niitä on ollut pohtimassa ja arvioimassa yhden sijasta kaksi tutkijaa. Parityöskentely on helpottanut myös tutkimuksen käytännön toteuttamista etenkin kyselyiden tekemisessä, jolloin toinen tutkijoista on keskittynyt kyselyssä käytetyn sovelluksen ja lasten ohjaamiseen, toisen tutkijoista havainnoidessa tilannetta sekä ollen tarvittaessa lasten apuna.

Haastattelututkimuksessa on edellisten lisäksi olennaista, että tutkijan ja haastateltavan ymmärrys käytettävistä käsitteistä on samanlainen (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa tutkijoille on oman työnsä (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) vuoksi tuttua kieli, jota tämän päivän lapset käyttävät. Tämän lisäksi kyselyn vastausvaihtoehtoja sekä sovelluksen käyttöä harjoiteltiin, jotta ne

tulivat lapsille tutuksi. Tutkijat olivat myös tehneet vastaamisen tueksi kuvan, jossa vaihtoehtoja kuvaamaan oli tehty palkit, joissa sininen väri väheni vastausvaihtoehtojen mukaisesti. Jokainen lapsi sai oman kuvan vastaamisen visuaaliseksi tueksi. Kyselyyn vastaamisesta pyrittiin siten tekemään lapsille mahdollisimman mukava ja stressitön tilanne.

Lapsinäkökulmainen tutkimus on aina sidonnaista kontekstiinsa, jonka muodostavat kulloinkin toiminnassa mukana olevat henkilöt. (Karlsson & Karimäki 2012, 49.) Tämän vuoksi tulosten siirrettävyys edellyttää, että niistä raportointi on riittävän tarkkaa. Haastattelu- ja kyselyaineiston jäsentelyn ohella on yhtä tärkeää kuvata sitä kontekstia, jossa tutkimus on tehty (Rusanen 2008, 241). Tämä tutkimus tehtiin esiopetuksen kontekstissa, ja tutkijoille oli alusta asti selvää, että kaikki tutkimukseen liittyvä kenttätö toteutetaan samassa paikassa, missä lapset muutenkin toimivat esiopetuspäivän aikana. Esikoulussa, pienessä ryhmässä tehtävän kyselyn haittapuolena esimerkiksi yksilöllisesti kotona tehtävään kyselyyn verrattuna on muiden lasten läsnäolon vaikutus vastaamiseen. Vaikka vastaukset ovat sinänsä luottamuksellisia, lapset todennäköisesti kyselevät toistensa vastauksia ja saattavat tuntea houkutusta vastata samoin kuin muut. (Scott 2008, 92.) Tässä tutkimuksessa lapset eivät kyselyn aikana kyselleet toistensa vastauksia, mutta kommentoivat jonkin verran omia vastauksiaan, mikä on saattanut vaikuttaa sellaisen lapsen vastaukseen, joka ei ollut vielä ehtinyt vastaamaan. Vastausten kommentointeja pyrittiin vähentämään pyytämällä lapsia antamaan toisilleen rauha vastata sekä kannustamalla heitä miettimään, mitä mieltä itse on asiasta.

Valtakunnallisesta ja kuntakohtaisesta esiopetussuunnitelmasta sekä yksikkökohtaisista vuosisuunnitelmista huolimatta jokainen esiopettaja ja lasten kanssa toimiva ammattilainen tekee työtään yhteistyössä oman tiiminsä kanssa ja omalla persoonallaan. Täten myös jokaisen esiopetusyksikön antama ja jokaisen esiopetusryhmän ja lapsen saama esiopetus ei voi olla täysin yhteneväistä. Esiopetustilat vaihtelevat riippuen siitä, ovatko ne alun perin suunniteltu esiopetukseen vai kenties johonkin muuhun käyttöön. Käytettävissä olevat välineet vaihtelevat yksikkökohtaisesti eikä lähiympäristön merkitystä voida myöskään sivuuttaa. Kaikilla edellä mainituilla tekijöillä on vaikutusta siihen, miten lapset arvioivat oman osallisuutensa toteutumista esiopetuksessa. Täysin identtisen kontekstin luominen osoittautuu mahdottomaksi, vaikka raportointi olisikin tarkkaa, koska myös tutkijoiden oma persoona, lapsituntemus ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, mitä lapset kertovat.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi edellyttää tutkimustilanteen arviointia, ennemmin kuin uusintamittausten tekemistä. Näin on siksi, että haastattelutilanne jo itsessään muokkaa haastateltavien tapaa ajatella asiasta. (Rusanen 2008, 241; Tynjälä 1991, 391.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään sillä, että kaikki lasten haastattelut ja kyselyt toteutettiin lasten esiopetuspaikassa, joka oli lapsille tuttu ympäristö. Lisäksi haastattelutilanteet pyrittiin mukauttamaan lasten keskustelutaitojen tasolle. Vaikka teemat, joista keskusteltiin, olivat kaikille samat, kysymysten käsitteellistä tasoa pyrittiin mukauttamaan lapsen kykyjen mukaiseksi (Rusanen 2008, 242). Tämä tuli esiin esimerkiksi silloin, kun kysymyksessä oli lapsi, jonka äidinkieli ei ollut suomi. Kysymysten esittäminen saattoi myös vaihdella haastattelukohtaisesti, koska lapset saattoivat kertoa asiasta jo jonkin toisen kysymyksen kohdalla. Tutkijat pyrkivät myös varmistamaan, että he haastattelutilanteessa ymmärsivät lapsen puhetta ja että lapset ymmärsivät tutkijoiden puhetta. Tutkijat pyrkivät esittämään apu- tai lisäkysymyksiä asioiden selventämiseksi tai tutkijat toistivat lapsen vastauksen niin, kuin olivat sen ymmärtäneet. Tällöin lapsella oli mahdollisuus joko korjata vastaus oikeaksi tai hyväksyä se sellaisenaan. Joskus lasten vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja tutkijat joutuivat tarjoamaan vaihtoehtoja, ellei lapsi osannut vastata. Haastattelut olivat lapsille täysin vapaaehtoisia, eikä kukaan haastateltavista halunnut lähteä haastattelusta kesken pois.

Kenttätöön syvällisyys on myös tekijä, mikä vaikuttaa tutkimuksen totuusarvoon. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutustuaan tutkimuksen ympäristöön sekä tutkittaviin henkilöihin (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa lapsiin tai esiopetuspaikkoihin ei käyty erityisesti tutustumassa etukäteen, koska esiopetuspaikat ja lapset olivat tutkijoille osittain entuudestaan tuttuja oman työnsä kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa perinteisestä objektiivisuuden käsitteestä eli yhden ainoan totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta ollaan luopumassa. Tutkimuksella voidaan parhaimmillaankin tavoitella ennemminkin näkökulmia kuin totuutta sinällään (Tynjälä 1991, 391 – 392). Myös tutkijan oma tausta on otettava huomioon, koska sen ajatellaan vaikuttavan kenttätööhön. Tutkijan on siten tärkeää valottaa myös omia taustojaan tutkimuksen raportointivaiheessa, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse toimii välineenä (mt. 395). Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin, että tutkijat ovat ammatiltaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja toimineet jo vuosia työssään. Tutkijat ovat oman työnsä kautta päivittäin tekemisissä 1-6 -vuotiaiden lasten kanssa, joten lasten maailma; heidän käyttämänsä kieli ja

ilmaukset, esiopetuksen konteksti sekä esiopetusikäisten lasten kognitiiviset kyvyt ovat tutkijoille hyvin tuttuja.

Tutkimuksen toteuttaminen ja analyysivaihe on pyritty raportoimaan mahdollisimman huolellisesti, jotta lukija voisi seurata tutkimuksen kulkua sen luotettavuutta samalla arvioiden, kuten Tynjälä (1991, 392) tähdentää. Tutkimuksen kaikki vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Myös tulokset on pyritty raportoimaan sellaisenaan, ilman että niistä on raportointivaiheessa tehty tulkintoja. Tällöin lukijan on mahdollista tehdä aineistosta omat tulkintansa ennen kuin on tutkijoiden vuoro kertoa, millaisiin tulkintoihin he ovat aineistostaan päätyneet. Tulosten vahvistettavuutta lisää myös se, että toinen henkilö lukee tutkimusaineistoa ja päätyy samoihin johtopäätöksiin (mt. 392; Rusanen 1999, 243). Tässä tutkimuksessa tutkijoita on kaksi ja molempien tulkinnat tuloksista ovat olleet samanlaisia.

Tapaustutkimuksena tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyys, vaan osallisuuden ilmiön kuvaileminen ja ymmärtäminen. Kuitenkin tapaustutkimuksenkin tulosten vertailu muihin tutkimuksiin mahdollistaa niiden yksittäistä tapausta laajemman hyödyntämisen. Lisäksi tapaustutkimuksen pääasiallisen tavoitteen, tässä tapauksessa tietyn kaupungin lasten osallisuuden toteutumisen tarkastelun, taustalla on toive ymmärtää lasten osallisuuden toteutumista yleisemminkin. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia muiden lasten osallisuutta käsitelleiden tutkimusten kanssa, kuten on nähtävissä tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa. Siten voidaan ajatella tämän tutkimuksen tulosten tuovan tapauksen kuvaamista laajempaa ymmärrystä lasten osallisuuden toteutumisesta esiopetuksessa.

6.4 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tekeminen vahvisti tutkijoiden ajatusta siitä, että lapsilta voidaan ja on hyödyllistä kysyä monenlaisista asioista. Arjen kasvatustyössä tulisi aikuisilta löytyä aikaa vapaamuotoiselle keskustelulle lasten kanssa, koska usein lapset ilmaisevat ajatuksiaan spontaanisti juuri näissä vapaamuotoisissa vuorovaikutustilanteissa. Avoin suhtautuminen lapsilta tuleviin viesteihin lisää kasvattajan mahdollisuuksia tavoittaa lasten asioille antamia merkityksiä.

Kasvattajien tulisikin itse toimia aktiivisina aloitteentekijöinä lasten kuulemisessa ja osallisuuden lisäämisessä. (Turja 2007, 193.)

Tämän tutkimuksen silmiä avaavin anti tutkijoille kasvattajina on ollut huomata, että vaikka lapset vaikuttavat esiopetuksessa moniin siellä tapahtuviin asioihin ja toimintoihin, he eivät itse ole tietoisia omasta vaikuttamisestaan. Tästä eteenpäin tutkijat tulevat omassa työssään viemään eteenpäin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisille ajatusta siitä, että lapset tulisi tehdä tietoisemmiksi omasta vaikuttamisestaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan siihen toimintaan, johon osallistuvat. Tämän tutkimuksen perusteella lasten osallisuutta esiopetuksen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi vahvistaa. Kasvattajien luottamus omiin sekä lasten kykyihin toimijoina lisää rohkeutta tarttua lapsilta tuleviin haasteisiin ja aikuiset ja lapset voivat yhdessä lähteä rakentamaan yhteisöä, jossa lapset kokevat olevansa mukana suunnittelemassa ja vaikuttamassa. Työyhteisöltä tuleva tuki ja kannustus ovat ensiarvoisen tärkeitä, koska ne rohkaisevat kasvattajia kokeilemaan uutta ja tekevät myös epäonnistumisesta sallitumpaa. (Turja 2007, 193.) Esiopetuksen opettajat voivat tämän tutkimuksen myötä saada hyödyllistä tietoa lasten näkemyksistä, jota he voivat käyttää apuna konkreettisten, osallisuutta tukevien käytäntöjen kehittämisessä.

Lasten osallisuuden turvaaminen esiopetuksessa on osa esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä, josta ovat vastuussa opetuksen järjestäjä ja esiopetusta johtavat henkilöt. Niin lasten kuin huoltajienkin kokemusten ja mielipiteiden hyödyntäminen toimintakulttuurin kehittämistyössä on tärkeää. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22.) Siten tämä tutkimus antaa tarpeellista tietoa lasten näkemyksistä esiopetuksesta tutkimuksen kohteena olevan kunnan esiopetuksen suunnittelijoille, päättäjille sekä esiopetusta johtaville henkilöille. Vaikka tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei tapaustutkimuksena ole tulosten yleistettävyyks, voi tämä tutkimus tuoda ymmärrystä lasten osallisuuden toteutumisesta esiopetuksessa laajemminkin, jolloin siitä voivat hyötyä myös muiden kuntien esiopetuksen toimijat. (Stake 1995, 4.)

Vaikka lasten osallisuus on ollut viime vuosina sekä puheenaiheena että tutkimuksen kohteena, on tämän aiheen parissa edelleen jatkettava töitä. Niin arjen kasvatustyössä kuin tutkimuksenkin alalla. Lasten osallisuuden toteutumisen tutkimista voisi jatkossa toteuttaa kehittämistutkimuksen muodossa. Kehittämisen kohteena tutkimuksessa olisi lasten osallisuuden vahvistaminen. Erityisen

mielenkiintoisen tällaisesta tutkimuksesta tekisi lasten mukaan ottaminen tutkimukseen, sekä tiedon tuottajina että kehittäjinä aikuisten rinnalla.

Aikuisten tehtävä kasvattajana on rohkaista lasta mielipiteiden ilmaisemiseen. Heillä tulisikin olla riittävästi aikaa, keinoja ja tahtoa tukea lasten mielipiteiden ja näkemysten ilmaisua. (Leinonen 2014, 22.) Jotta lapset voisivat avoimesti ilmaista mielipiteitään, tulee aikuisen Shierin (2001) mukaan tukea heitä ja luoda edellytyksiä ilmaisun esteiden ylittämiseksi. Myös Hartin (1992) mukaan oleellista on, että lapset saavat aikuisilta riittävästi tietoa ympärillään olevasta maailmasta sekä etenkin oman yhteisönsä toiminnasta ja toiminnan ehdoista, jotta he voisivat siihen osallistua. Lasten jäädessä vaille tätä tietoa heidän on mahdotonta ymmärtää, mikä on heille mahdollista ja minkälaisilla keinoilla ja ehdoilla kussakin yhteisössä toimitaan. Lapsilla on toisiinsa verrattuna erilaista tietoa siitä, mitä välineitä ja materiaaleja heillä voi olla saavutettavissaan. Tieto vaikuttaa olennaisesti lasten mahdollisuuksiin kertoa toiveistaan ja ideoistaan tai varteenotettavien esitysten ja päätösten tekemiseen omassa toimintaympäristössään. (Turja 2010, 40.) Lapsen kunnioittaminen sosiaalisena toimijana ei vähennä aikuisen vastuuta, vaan asettaa aikuisille uudenlaista vastuuta lasten ympäristön rakentamisessa, käyttäytymisen ohjaamisessa sekä osallisuuden mahdollistamisessa tavoilla, jotka kohtaavat lasten ymmärryksen, kiinnostuksen kohteet sekä kommunikointitavat erityisesti niissä asioissa, jotka suorimmin vaikuttavat heidän elämäänsä (Faulkner & Woodhead 2008, 35).

Varhaiskasvatus ja esiopetus sen osana ovat lapsia varten. Jotta lapset voisivat kokea itsensä osallisiksi näissä kasvatusyhteisöissä, on kasvattajien huolehdittava siitä, että lapset tulevat kuulluiksi sekä saavat vaikuttaa itseään ja yhteisöään koskeviin asioihin heille ominaisilla tavoilla. On siis todella aika unohtaa yksi vanha sananlasku ja ottaa käyttöön sen uudistettu versio: lasten tulee näkyä ja kuulua!

LÄHTEET JA LIITTEET

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. Viitattu 16.11.2016 http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.pdf

Bessel, S. 2009. Research with children: Thinking about method and methodology. Teoksessa: Involving children and young people in research. Australian Research Alliance for Children & Youth/NSW commission for children and young people. 17-27. Viitattu 14.11.2016 https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/108/filename/Involving_children_and_young_people_in_research.pdf

Christensen, P. 2004. Children's participation in ethnographic research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176. Viitattu 16.11.2016. <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=01ba45ee-39b4-483d-a223-d98476b530be%40sessionmgr4009&vid=1&hid=4101>

Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, P. 2011. Balancing methodologies and methods in researching with young children. Teoksessa: D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Departing the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York: Routledge.

Eide, B. J. & Winger, N. 2005. From the children's point of view: methodological and ethical challenges. Teoksessa: A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (toim.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Southampton: Hobbs.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4/2005. Viitattu 25.2.2017. [https://helda-helsinki-fi.helios.uta.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1](https://helda-helsinki.fi/helios.uta.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1)

Faulkner, D. & Woodhead, M. 2008. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. Teoksessa: P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. New York: Routledge.

Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. 2010. Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.

Fleet, A. & Britt, C. 2011. Seeing spaces, inhabiting places. Hearing school beginners. Teoksessa: D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Departing the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York: Routledge.

Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. 2014. Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. [Pedagogia do Oprimido]. Tampere: Vastapaino.

Harcourt, D. & Conroy, H. 2011. Informed consent. Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Teoksessa: D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) Researching young children's perspectives. Departing the ethics and dilemmas of educational research with children. New York: Routledge.

Hart, R. 1992. Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Unicef International Child Development Centre. Italia. Innocenti Essays No. 4. Viitattu 30.10.2016. https://www.unicefirc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Hart, R. 1997. Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. Lontoo: Earthscan Publications Ltd.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka Vol. 72. 6/2007. 629-640.

Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the Participation Agenda Forward. Children & Society 18, 77-96. Viitattu 16.11.2016 <http://web.b.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=51af2c5a-5227-43e8-8b7f-4b949dc951d7%40sessionmgr105&vid=1&hid=128>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105.

Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kiilakoski, T. 2008. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino.

Kiili, J. 2007. Lasten osallistuminen, sukupolvisuhteet ja vallankäyttö. Janus vol. 15 (2), 118-132.

Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge.

Lautela, R. 2011. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa: T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus.

Melton, G. 1999. Parents and children: Legal reform to facilitate children's participation. *American Psychologist*. 54, 935-944. Viitattu 15.11.2016
<http://search.proquest.com.helios.uta.fi/docview/614482152/fulltextPDF/6E50E2CFF6144CDEPQ/1?accountid=14242>

Mäkelä, J. 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa: S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Lapsen etu ja osallisuus*. Helsinki: Lasten Keskus.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 368. Helsinki: Unigrafia.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 2.11.2016.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutiota uudistamassa. Teoksessa: E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) 2012. *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012*. Helsinki: Unigrafia.

Perusopetuslaki. 1998. Viitattu 10.11.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Prout, A. 2003. Participation, policy and the changing conditions of childhood. Teoksessa: C. Hallet & A. Prout (toim.) *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. Lontoo: Routledge.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.

Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Suomen yliopistopaino.

Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Palmenia.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010 Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell.

Scott, J. 2008. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. Teoksessa: P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. New York: Routledge.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children & Society, vol. 15, 107-117.

Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä" Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa: E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia.

Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. Children & Society 18, 106-118. Viitattu 16.11.2016
<http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=461659d8-78cb-4f92-9178-3c78d26b8ccc%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4101>

Smith, A. B. 2002. Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. International Journal of Children's Rights. 10, 73-88. Viitattu 15.11.2016.
<http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8cdf27f9-8846-479b-996c-1bcc8b26ee05%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4101>

Smith, A. B. 2011. Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa: D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) Researching young children's perspectives. Dealing with the ethics and dilemmas of educational research with children. New York: Routledge.

Stake, R. E. 1995. The art of case study research. London: Sage Publications.

Stenvall, E. & Seppälä U. 2008. Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris instituutin Työpapereita 2008:1. Viitattu 30.10.2016.
http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Avauksia laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: PS-kustannus.

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa: L.Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 1991 Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6, 387-398.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. SOCCAn työpapereita 2010:3. Viitattu 31.10.2016.

http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupun_kiseudun_paivakodeissa_2010.pdf

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Helsinki: Kopio Niini.

Woodside, A. G. 2010. Case study research: Theory, methods, practice. Bingley: Emerald Group Publishing.

YK:n lasten oikeuksien sopimus. Viitattu 8.10.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Hyvät Vanhemmat

Olemme tekemässä kasvatustieteen maisteriopintoihin liittyvää pro gradu –tutkielmaa lapsenne esiopetusryhmässä. Tutkielmamme aiheena on lasten osallisuuden toteutuminen kyseisen kunnan esiopetuksessa. Aloite tutkimuksen toteuttamiseen on tullut kyseiseltä kunnalta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lasten osallisuus on osa esiopetuksen arvoperustaa:

Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä.

Lasten käsityksiä ja mielipiteitä pidetään tärkeinä, ja he osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä edellytystensä mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. (Opetushallitus, 2014)

Osallisuudessa merkittävää on henkilön itsensä kokemus osallisuudesta. Siitä, että on tullut kuulluksi ja että sillä, mitä on sanonut, on merkitystä. Siksi haluamme selvittää osallisuuden toteutumista erityisesti lasten itsensä kokemana. Etsimme vastausta siihen, miten lapsia kuunnellaan ja miten heidän mielipiteitään otetaan huomioon sekä miten lapset arvioivat osallisuuden toteutumista. Lasten näkemys heitä itseään koskevassa tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon aiheesta riippumatta, mutta osallisuutta tutkittaessa se on aiheen kannalta myös hyvin olennaista.

Tutkimusmenetelmänä käytämme lasten yksilöhaastattelua ja ryhmäkyselyä. Yksilöhaastattelut ovat teemahaastatteluja, joissa pyritään antamaan tilaa lasten omalle kerronnalle. Haastattelut toteutetaan lapsen esiopetuspaikassa ja ne nauhoitetaan. Lasten henkilötietoja ei kerätä. **Yksilöhaastattelua varten teiltä tullaan pyytämään kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta haastatteluun.**

Ryhmäkysely toteutetaan pienryhmissä digitaalista Kahoot –sovellusta käyttäen. Ryhmäkyselyssä lapsille esitetään väittämiä, joiden esiintyvyyttä esiopetuksen arjessa lapset arvioivat. Jokainen lapsi antaa tabletilla oman vastauksensa, jota muut eivät näe. Lasten henkilötietoja ei kerätä. **Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan ryhmäkyselyyn, ilmoittakaa siitä lapsenne esiopetusryhmän kasvattajille 28.11.2016 mennessä.**

Sekä yksilöhaastatteluun että ryhmäkyselyyn osallistuvilta lapsilta varmistetaan suullisesti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen päällikkö on myöntänyt tutkimukselle luvan 18.11.2016. Mikäli haluatte lisätietoja tutkimukseen liittyvistä asioista, voitte olla meihin sähköpostitse yhteydessä.

Tampereella 21.11.2016

Annukka Kettunen ja Hanna Ouninkorpi
Kasvatustieteen opiskelijat
Tampereen yliopisto

YKSILÖHAASTattelun teemat

Kysymyksiä käytetään tarvittaessa

Kuulluksi tuleminen

- Minkälaisista asioista kerrot eskarin aikuisille?
- Missä tilanteessa on paras kertoa?
- Mistä tiedät, että aikuinen kuuntelee?
- Saatko puheenvuoron ryhmätilanteissa?

Ilmaisemisen tukeminen

- Minkälaisista asioista aikuiset kysyvät lasten mielipiteitä?
- Minkälaisia asioita aikuiset pyytävät lapsia kertomaan?
- Mistä asioista aikuiset kysyvät?
- Pyytävätkö aikuiset lapsia ehdottamaan, mitä eskarissa tehdään?
- Onko sinulta kysytty, mitä haluaisit eskarissa oppia?

Näkemyksen huomioiminen, mielipiteiden vaikuttavuus

- Mitä lasten ehdotuksia eskarissa on toteutettu?
- Onko lapset ehdottaneet jotain, mitä ei toteutettu?

Yhdessä päättäminen, päätöksenteko

- Mistä asioista lapset saavat päättää?
- Mistä asioista aikuiset ja lapset päättävät yhdessä?
- Mistä asioista aikuiset päättävät?

KYSELYN VÄITTÄMÄT

Vastaukset asteikolla aina, usein, joskus, ei koskaan.

Tulen eskariin mielelläni.

Eskarin aikuiset kuuntelevat, kun minulla on asiaa.

Aikuinen auttaa, jos tarvitsen apua.

Eskarin aikuiset kysyvät lapsilta mitä lapset haluaisivat tehdä.

Lasten toiveita tai ehdotuksia toteutetaan eskarissa.

Saan tehdä eskarissa sitä mitä haluan.

Aikuiset päättävät, mitä eskarissa tehdään.

Lapset ja aikuiset päättävät eskarin säännöistä yhdessä.

Lapset ja aikuiset suunnittelevat toimintaa yhdessä.

Minulta kysytään, mitä eskarissa haluan oppia.

Toimintaan täytyy osallistua.